

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**Género e Educação: a escola como mecanismo social para (des)construir estereótipos de género, a partir da perceção de professoras do 1º Ciclo e Educadoras de Infância.**

**Luana Flávia Barbosa de Oliveira**

**Dissertação de Mestrado em Estudos sobre Mulheres – Género, Cidadania e Desenvolvimento**

**2022**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**Género e Educação: a escola como mecanismo social para (des)construir estereótipos de género, a partir da perceção de professoras do 1º ciclo e Educadoras de Infância.**

**Luana Flávia Barbosa de Oliveira**

**Mestrado em Estudos sobre Mulheres – Género, Cidadania e Desenvolvimento**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Cristina Pereira Vieira**

**Junho, 2022**



Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações  
CC BY-NC-ND

## AGRADECIMENTOS

Primeiro quero agradecer á Deus, e a minha querida Mãe Fátima Barbosa pelo seu amor, apoio incondicional, e pela educação que ela me proporcionou durante toda minha vida.

Agradeço a minha querida irmã Luciana Suzi por sempre me apoiar em minhas decisões e me encorajar a correr atrás dos meus sonhos. Agradece-la também pelo presente que deu a nossa família, a minha linda sobrinha Liz que também sou Madrinha.

Agradeço á minha querida orientadora Professora Doutora Cristina Pereira Vieira pelo tempo dedicado na minha orientação de dissertação, e acima de tudo por todos os conhecimentos compartilhados e apoio durante a construção do meu projecto de dissertação e todo suporte académico que me transmitiu.

Agradeço ao meu companheiro José Pereira que esteve sempre ao meu lado me incentivando. Agradeço a todos os professores e professoras que passaram pela minha vida e partilharam seus conhecimentos durante a minha formação académica.

Agradecimento especial a duas pessoas que foram muito importantes na minha vida em momentos diferentes, mais infelizmente não se encontra mais nesse plano. O meu primeiro Ex-Chefe Dr. Raimundo Nunes Pereira (in memoriam) sou eternamente grata pelo aprendizado que tive trabalhando a seu lado durante quase 10 anos.

Agradeço ao meu também Ex-Chefe Henrique Paulo Henriques de Freitas (in memoriam), a pessoa que me deu a primeira oportunidade de trabalho em Portugal e se tornou um grande amigo.

Por fim agradeço a todos que directa ou indirectamente, contribuíram e me apoiaram durante minha caminhada académica e a todas as pessoas amigas que sempre demonstraram apoio incondicional.

Dedico esta Dissertação primeiramente à Deus, minha família, minha orientadora e todas as pessoas que directas ou indirectamente me apoiaram durante minha trajectória académica.



## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

### **STATEMENT OF INTEGRITY**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, n.º 215, de 6 de Novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, de de 2022.

Nome completo/Full name: Luana Flávia Barbosa de Oliveira

Assinatura/Signature:

---

manuscrita ou digital / handwritten or digital

## RESUMO

Género e Educação: a escola como mecanismo social para (des)construir estereótipos de género, a partir da percepção de professoras do 1º Ciclo e Educadoras de Infância.

Essa pesquisa é direccionada a área interdisciplinar dos Estudos sobre Mulheres: Género Cidadania e Desenvolvimento, onde procura compreender a “origem e problematização sobre o género” num contexto sócio histórico como também entender o papel da Escola Básica de 1º Ciclo e Jardim de Infância na (des)construção de Estereótipos de Género, e de que maneira a educação (re)produz esses estereótipos – segundo as narrativas das professoras. Elegemos como objecto de estudo “A escola como mecanismo social para (des)construir Estereótipos de Género”, buscando captar informações através de entrevistas semiestruturadas com professoras do 1.º ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância de uma Escola pertencente à Margem Sul da área Metropolitana de Lisboa de um Concelho do Distrito de Setúbal.

Essa investigação teve como objectivo geral compreender as concepções de Estereótipos de Género, tendo como base a educação pensada como mecanismo de (des)construção. A partir do referido foram criados alguns objectivos específicos, um deles; Conhecer a percepção das professoras do 1º Ciclo e Jardim de Infância em torno da problemática dos papéis sociais de género e estereótipos de género no ambiente escolar.

Em síntese o estudo implementado é de natureza qualitativa e exploratória, onde procurou interpretar e compreender a percepção das professoras em relação a problemática de género e estereótipos de género. Na recolha dos dados recorremos à entrevista semiestruturada conduzidas através de um guião com alguns questionamentos que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelas professoras.

Concluimos que a escola como esfera social é apontada pelas professoras como uma grande (re)produtora em todos os seus níveis, seja em relação ao sexismo, aos estereótipos, aos papéis de género, do que é socialmente considerado adequado, os modos de agir, pensar, decidir, etc... Portanto, uma educação inclusiva pode ser determinante para transformação social e inclusão de grupos minorizados.

Palavras-chave: Género, Educação, Estereótipos de Género, Educação Inclusiva,

## **ABSTRACT**

Gender and Education: the school as a social mechanism to (de)construct gender stereotypes, based on the perception of primary school teachers and kindergarten teachers.

The present investigation, framed in the interdisciplinary area of Studies on Women, seeks to understand the “origin and problematization of gender”, in a socio-historical context and to understand the role of the Basic School of 1st Cycle and Kindergarten in the (de)construction of Stereotypes of Gender, and how education (re)produces these stereotypes – according to the teachers' narratives. We chose as an object of study "The school as a social agent to (de)construct Gender Stereotypes", seeking to capture information through semi-structured interviews with teachers of the 1st cycle of Basic Education and Kindergarten of a School is belonging to the South Bank of the area. Metropolitan of Lisbon of a Municipality of the District of Setubal.

The general objective of this investigation was to understand the conceptions of Gender Stereotypes, based on education thought of as a mechanism of (de)construction. Based on the above, some specific objectives were created, one of them; To know the perception of 1st Cycle and Kindergarten teachers around the issue of social gender roles and gender stereotypes in the school environment.

In summary, the study implemented is of a qualitative and exploratory nature, which sought to interpret and understand the teachers' perception in relation to gender issues and gender stereotypes. In collecting the data, we used semi-structured interviews conducted through a script with some questions that were being explored through the answers given by the teachers.

We conclude that the school as a social sphere is pointed out by the teachers as a great (re)producer at all levels, whether in relation to sexism, stereotypes, gender roles, what is socially considered appropriate, ways of acting, think, decide, etc... Therefore, inclusive education can be a determinant for social transformation and inclusion of minority groups.

**KEYWORDS:** Gender, Education, Gender Stereotypes, Inclusive Education



## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	11
<b>PARTE I – Enquadramento Teórico</b>	
<b>Capítulo 1 – Questões de Género.....</b>	<b>15</b>
1.1- Origem e Problematização sobre o género.....	15
1.2- Sexo e Género – teorias sociológicas.....	18
1.3- Estereótipos de Género – processos de socialização.....	24
<b>Capítulo 2 – A Educação em Portugal.....</b>	<b>26</b>
2.1- Uma breve contextualização histórica do Ensino em Portugal.....	26
2.2- A Escola em Portugal.....	30
2.3- Coeducação: perspectiva sócio histórico.....	34
2.4- Princípios orientadores do ensino básico e secundário.....	39
<b>Capítulo 3 – Escola e Género – Desafios para promoção da Igualdade de Género.....</b>	<b>43</b>
3.1- Políticas Públicas.....	45
<b>PARTE II – Método</b>	
<b>Capítulo 4- Método e Metodologia.....</b>	<b>51</b>
4.1 – Apresentação do objecto de estudo.....	55
4.2 – Objectivos.....	55
4.3 – Objectivo Geral.....	55
4.4 – Objectivos Específicos.....	56
4.5- Metodologia: técnicas e participantes.....	60
4.6- Técnicas e Critérios de Recolha.....	61
4.7- Uma breve contextualização da Escola.....	63
<b>PARTE III</b>	
<b>Capítulo 5- Apresentação e Análise das Entrevistas.....</b>	<b>64</b>
5.1 – Breve contextualização das participantes.....	65

5.2 – Os papéis sociais de género na escolha da profissão .....	67
5.3 – Perceção das Professoras na preparação de rapazes e raparigas .....	69
5.4 – Perceção das Professoras sobre Estereótipos de Género .....	72
5.5 – Educação Sexual na Escola .....	82
5.6 – Formação e Linguagem Inclusiva .....	88
5.7 – Expectativas e Ideias das Professoras .....	94
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>114</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	
Quadro 1 – Designação dos códigos atribuídos e Caracterização das participantes.....	66

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CE- Comissão Europeia

CIDM- Comissão para Igualdade e para os Direitos das Mulheres

CIG- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

C.R.P- Constituição da República Portuguesa

GISP- Gabinete de Intervenção Social e Psicológico

ONU- Organização das Nações Unidas

PNI- Programa Nacional de Investimentos

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste em investigar a “origem e problematização sobre o gênero” e entender o papel da escola na (des)construção dos estereótipos de gênero, visto que vivemos numa sociedade que legitima e molda as diferenças entre sexos.

É facto que os estereótipos de gênero por vezes também afectam nas escolhas das profissões de meninos e meninas, devido a imposição da sociedade para os indivíduos assumir determinadas características para cada gênero e muitas vezes isso acaba limitando o desenvolvimento das habilidades e capacidades de ambos os sexos. Culturalmente em algumas sociedades a imposição acontece de maneira muito natural e generalizada.

Para Deaux & LaFrance (1998) no plano sociocultural, as crenças associadas ao gênero não podem ser entendidas fora do sistema social em que estão ancoradas. Na opinião de Stangor (2000), as pessoas que vivem numa mesma cultura têm a tendência a possuir percepções relativamente semelhantes do comportamento social dos homens e das mulheres, que partilham entre si, nas mais variadas situações de vida. Meyer (2001) enfatiza que, desde o nascemos somos diferenciados socialmente em consequência do sexo, ou seja, aprendemos a ser homens e mulheres desde que nascemos e isso acontece em todas as instâncias sociais.

Segundo Scott (1986), nossas crenças atuam sobre a realidade das diferenças de sexos que foram construídas, pouco a pouco e os estereótipos de gênero são alicerces da diferenciação menino/menina, do simbolismo da separação entre ambos, veiculando uma visão dicotômica da humanidade que o conceito de gênero veio pôr em causa e que tão bem foi analisado na publicação pioneira de Scott.

Esses estereótipos também podem ser entendidos como uma opinião ou preconceito generalizado sobre determinadas características e atributos que ambos os sexos deveriam possuir. No entanto levando em conta todas as considerações feitas, quando pensamos no peso das estereotípias de gênero na vida individual de cada ser devemos também considerar a construção de uma identidade individual e colectiva.

É importante ressaltar que os conceitos de “sexo” e “gênero” revelam, em parte, a oposição fundante entre natureza e cultura e a dicotomia entre ciências humanas e biociências. Contudo, podemos dizer que os estereótipos de gênero têm sido algo prejudicial nas relações sociais e desenvolvimento pessoal dos indivíduos

(homem/mulher), visto que muitas vezes acaba limitando a capacidade de homens e mulheres no desenvolvimento das suas aptidões pessoais, nas escolhas de suas carreiras profissionais e nas tomadas de decisões sobre suas vidas.

Segundo Vieira (2017), “as crenças sexistas das sociedades fazem parte de uma “herança cultural fortemente arraigada, historicamente construída e promotora de um certo *status quo*, o qual é dificilmente criticável por quem nele se sente confortável.”

Destacamos também o pensamento de Mota (2015), que argumenta que “o indivíduo ao socializar-se com os contextos à sua volta apropria-se de seus significados e representações”, o que acaba repercutindo sistemas e valores ao longo de várias gerações através do chamado legado histórico e cultural.

Quando trazemos essa temática de género para o âmbito escolar é com intuito de repensar o género num contexto sócio histórico, e buscar realizar entrevistas semiestruturadas com as docentes levantando discussões num contexto de intervenção pedagógica.

Araújo (2010) argumenta que a igualdade na educação ainda não reflecte numa igualdade de oportunidades para homens e mulheres, segundo o mesmo “já não há mais processos que discriminam as raparigas na escola, as intervenções críticas passam a centrar-se na importância de explorar a distinção entre sucesso escolar e sucesso social.”

Ao reflectir sobre a existência de comportamentos sociais adequados para cada género é visto que na maioria das sociedades ainda existe uma persistência que legitima socialmente a função da mulher como mãe, ou mera reprodutora. Segundo Louro (2000), é preciso problematizar os conceitos de género e sexualidade que são apresentados no contexto escolar por meio de um processo (des)construtivo que supõe o questionamento da identidade dos sujeitos no que diz respeito a valores e normas.

Connell (1995) esclarece que a sociedade tem valores normativos extremamente enraizados, estereotipados e por vezes sexistas, que subjagam a verdadeira condição do que é ser mulher e homem, contribuindo para perpetuar as relações de poder e de diferenciação de género que legitimam o patriarcado e acaba garantindo “a posição dominante dos homens na sociedade e a subordinação das mulheres”.

A pesquisa consiste em investigar as representações sociais de género no âmbito escolar, compreender a complexidade do entendimento de género e identificar através da colecta de dados/entrevistas o pensamento das professoras em relação a essa temática,

buscando também contribuir com acções futuras que sejam relevantes para escola no sentido de (des) construir estereótipos de género.

Elegemos como objecto de estudo “A escola como mecanismo social para (des)construir estereótipos de género, na percepção de professoras do 1º Ciclo e Jardim de Infância”, captando informações através de entrevistas semiestruturadas. No que concerne à estrutura deste estudo, o mesmo está dividido por três partes: a primeira parte referente ao enquadramento teórico, segunda parte referente ao método e terceira parte referente a apresentação e análise das entrevistas. Esta pesquisa encontrar-se dividida em sete capítulos.

No Capítulo 1 – partiremos da importância de compreender a origem e problematização sobre género, serão abordadas as “Questões de Género” onde vamos explorar a “Origem e Problematização sobre o Género”, os conceitos de “Sexo e Género” com enfoque nas teorias sociológicas; por último abordaremos os “Estereótipos de Género” e como o processo de socialização pode influir na construção da identidade de género.

No Capítulo 2, será abordada a “Educação em Portugal”, com uma breve contextualização histórica do Ensino em Portugal; falaremos um pouco sobre a “Escola em Portugal” assim como o desenvolvimento da “Coeducação” considerando sua perspectiva sócio histórica. Também iremos abordar os “Princípios Orientadores do Ensino Básico e Secundário”. No Capítulo 3, será abordada a temática da “Escola e Género” com enfoque aos desafios para “Promoção da Igualdade de Género”, considerando as Políticas Públicas já existentes.

Na segunda parte do presente estudo é referente a parte empírica. No Capítulo 4, se apresenta o Objecto de Estudo, os Objectivos; Objectivo Geral e Objectivos Específicos, também se apresenta a descrição da Metodologia, nomeadamente as Técnicas e Critérios de recolha de dados, como também uma breve contextualização da escola. Na terceira parte do presente estudo está relacionada com a Apresentação, Discussão e Análise das Entrevistas.

No Capítulo 5, se apresenta uma breve contextualização das participantes, os papéis sociais de género na escolha da profissão, percepção das professoras na preparação de meninos e meninas para vida adulta, estereótipos de género na percepção das professoras, educação sexual na escola, formação e linguagem inclusiva, expectativas e ideias das

professoras. A presente pesquisa também contará com a conclusão, onde serão apresentadas as reflexões, desafios para o futuro e conclusões do estudo, para que possa servir em futuras investigações.

## **CAPÍTULO 1 – Questões de Género**

### **1.1- Origem e Problematização sobre o género**

O processo de socialização está directamente ligada “ao processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, actividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projectos identitários-biográficos, numa dialéctica entre organismos biológicos e contexto socioculturais.” (Bourdieu, 1983 & Elias, 1980).

A problemática social de género tem sido moldada pela sociedade ao longo da história, provindo de uma construção social limitada da masculinidade e feminilidade muitas vezes enraizadas culturalmente, onde a própria sociedade delinea os papéis distintos para homens e mulheres.

Deste modo, para que tenhamos uma compreensão mais abrangente, é necessário entender a construção do conceito de género enquanto parte de um movimento histórico, para que possamos questionar as relações de género, bem como as categorias ‘homem’ e ‘mulher’, foram submetidas historicamente.

Neste sentido, Scott afirma que é necessário “explodir esta noção de fixidez” (1995, p.87), buscando dar ênfase ao carácter político das relações entre os géneros, através de análises que questionem a forma que essa construção social é afirmada e reafirmada, e naturalizada.

Tal conceito veio dar credibilidade à ideia de que não existe uma relação natural entre o sexo anatómico de uma pessoa e sua identidade sexual ou, como veio a ser chamada, sua identidade de género.

A partir das ideias produzidas pela sociedade, destaca-se os problemas sociais de género provindos de uma construção social da feminilidade e masculinidade, do qual vem sendo moldada ao longo da história, e por vezes isso acaba causando impactos bastante relevantes na vida de homens e mulheres com pensamentos enraizados de forma de ser e de agir.

Portugal como outras sociedades democráticas conheceu uma redução das desigualdades de género, sobretudo graças à acção dos movimentos sociais feministas e de algumas forças políticas. Não obstante as consideráveis alterações nas últimas décadas no sentido do tratamento político-jurídico-legal igualitário de homens e mulheres e de se



verificar uma notável diminuição de desigualdades de género. Alguns estudos recentes evidenciam que as fronteiras e desigualdades de género ainda persistem em várias vertentes e sectores da vida social: nos preconceitos e nas avaliações negativas das mulheres nos contextos institucionais e nas interações quotidianas; nos sistemas de herança e casamento. (O'Neill, 1984 & Gerald, 1987)

É facto que as diferenças entre homens e mulheres são produzidas culturalmente, visto que a sociedade em si que delinea papéis distintos e acaba por vezes promovendo condições desfavoráveis para ambos os sexos.

Quando pensamos em produção dos saberes e das identidades de género implica problematização, por isso existe uma grande necessidade de interrogar as regras, os efeitos que as práticas sociais causam e que acaba legitimando pensamentos, conteúdos e acções como verdades universais.

Foucault (1988) salienta que desde o século XVIII a sociedade vive uma fase de repressão sexual. Foucault é visto como historiador das proibições e do poder repressivo, visto que o mesmo buscava o discurso das “verdades” produzidas, a partir disso ele analisava como o poder se exerce sobre a loucura e a sexualidade.

Foucault (1984) afirmava que nas sociedades ocidentais, durante séculos, se ligou o sexo à busca da verdade, sobretudo a partir do cristianismo. O sexo, nas sociedades cristãs, tornou-se algo que era preciso examinar, vigiar, confessar e transformar em discurso. Podia-se falar de sexualidade, mas somente para proibi-la. O esclarecimento, a “iluminação” da sexualidade se deu nos discursos e na realidade das instituições e das práticas. As proibições faziam parte de uma economia complexa.

O autor reconhecia a repressão e miséria sexual existente, porém não explorava a natureza ideológica e suas consequências sexuais, o mesmo se preocupava em fixar o “método” que as engendram. Na sua concepção o capitalismo não tinha o propósito de privar a sexualidade, porém não pode desenvolver-se sem privá-la.

Com ascensão da burguesia o sexo se reduziu a sua função reprodutora e o casal procriador passa a ser o arquétipo. Ou seja, o que não corresponde à regra torna-se “anormal” – é excluído, negado, reduzido ao silêncio.

Os psicanalistas Ralph Greenson e Robert Stoller (ambos a partir de 1966) trabalharam no desenvolvimento do conceito, levando em conta as vicissitudes das primeiras relações entre mãe e filho na definição do género da criança (Lattanzio &

Ribeiro, 2018, p.411). Porém é importante enfatizar que foi a teoria feminista, que enxergou a importância do conceito de género, e trouxe os debates para o movimento feminista, na tentativa de desnaturalizar as relações de poder estabelecidas entre sexos. O movimento feminista desenvolveu o conceito de maneira brilhante e subversiva, relacionando-o com questões políticas amplas, tal como a normatividade inerente às relações de género.

Na década de 1970, a separação analítica entre sexo e género teve uma grande expressão na teoria feminista, com o objectivo de questionar as justificativas biológicas das violências sofridas pelas mulheres, deslocando as explicações para as condições históricas e culturais em que essas opressões se manifestam - o género. Assim, historicamente, feministas lutaram pela primazia de género em detrimento de sexo. (Haraway, 2004)

Nesse contexto, podemos considerar que o conceito de género possui uma grande importância para o feminismo, visto que o “feminismo”, como corrente intelectual, busca compreender as desigualdades de género existentes na sociedade, denunciar as desigualdades, defender os direitos das mulheres, compreender como as noções de género podem influenciar na configuração cultural, económica e social, visto que apesar dos avanços legais, ainda é muito forte a persistência da subordinação de género.

Historicamente a teoria feminista tem ganhado cada vez mais espaço e credibilidade, com uma gama de filósofas, sociólogas e autoras oriundas de formações diversas (Butler et al., 2003), ambas costumam utilizar o género como categoria de análise crítica das relações sociais e de poder.

No entanto, dentro do feminismo, a concepção de como ocorre a reprodução das desigualdades de género não se desenvolveu de forma uniforme, o feminismo se dividiu em diversas correntes, dentre essas correntes as principais, estão: o feminismo liberal clássico, o feminismo liberal social, o feminismo socialista, o feminismo cultural ou da diferença, o feminismo radical e o feminismo pós-moderno.

“As feministas do final dos anos 60 se valeram da ideia da constituição social do carácter humano para minar o poder desse conceito. Em meados dos anos 60, o termo género ainda era usado principalmente como referência a formas femininas e masculinas dentro do papel da sociedade na distinção entre fenómenos codificados em termos de masculino e feminino”. (Ramos, 2016)

De acordo com Nicholson (1999, p.3), “as feministas da segunda fase estenderam o significado do termo para com ele se referir também a muitas das diferenças entre mulheres e homens expostas na personalidade e no comportamento.”

Jaramillo (2000, p.106), destaca que a distinção entre sexo e género foi produto de considerações teóricas e políticas. O autor justifica a constatação de que o tratamento que um indivíduo recebe socialmente depende da percepção que socialmente se tem dele e que esta percepção responde ao que se espera dele segundo o seu sexo.

Em suma os movimentos feministas do século XX, foram extremamente importantes para trazer o debate sobre a distinção entre sexo e género, pois apresentou todo um viés histórico-social esperados a mulheres e homens que resultaram nas relações de poder desiguais.

## **1.2 - Sexo e Género – teorias sociológicas**

Sem pretender delimitar uma evolução histórico-conceitual precisa, o objectivo deste subcapítulo é também destacar a complexidade e os conflitos gerados pelas diversas conceituações de género na história social. Vale salientar que o conceito de género e sexo não é uniforme dentre as variadas perspectivas teóricas, sendo um objecto de intenso questionamento, debates e disputas.

Existem muita polémica e discussões a respeito da diferença entre “sexo” e “género”, tornando assim um assunto muito amplo. Sabemos que o sexo é um rótulo que nos é dado ao nascer conforme factores fisiológicos como a genitália, os hormônios e os cromossomos que carregamos. Porém quando falamos em “género” é algo muito mais complexo, pois inclui diversos papéis e expectativas impostas pela sociedade, principalmente sobre a forma comportamental de homens e mulheres.

Os diversos sentidos do conceito de género ao longo da história nas ciências humanas e sociais, partem do pressuposto da expansão das possibilidades de compreensão

sobre a complexidade das relações sociais e de poder.

Dias (2015, p.81) comenta que “a difusão social da problemática do género foi possível graça, principalmente, às mobilizações das feministas que enfatizaram o carácter não natural da divisão dos papéis sexuais.”

Jaramillo (2000, p.105) esclarece que “a principal distinção que deve ser feita entre sexo e género, diz respeito ao uso dessas palavras”. Enquanto o sexo é utilizado para se referir ao aspecto biológico, a palavra “género” se refere a uma construção social, onde as sociedades definem o que deve ser considerado um comportamento adequado para ambos os sexos.

A palavra género surgiu desde o século XV e sempre esteve associada à luta a favor da causa das mulheres e feminismo. Em 1949, Simone de Beauvoir, através da sua obra, *O Segundo Sexo*, afirma: «Não se nasce mulher, chega-se a sê-lo», remetendo para a teoria de Sartre. Esta célebre frase, na opinião de Louro (1996), foi onde nasceu a palavra género. Como descrito por Muñoz & García (2008), no plano da teoria e das práticas sociais, o género surge como território de produção de sentidos disputado em múltiplos espaços.

Segundo Dias (2015), Simone Beauvoir com a publicação do livro *Segundo Sexo* (1949; 1989) “veio romper com este discurso maternalista e reformista. Sublinha o carácter contingente e socialmente construído da feminilidade. Considera que esta é atribuída à mulher como destino inultrapassável porque está inscrita na sua natureza.” Ela ainda afirma que nenhum destino biológico, físico e económico define a figura que a mulher assume na sociedade. É a civilização que elabora o produto a que chamamos de feminino. (Beauvoir, 1949;1989)

Em algumas sociedades ainda se constrói tendências para essa diferenciação entre meninos e meninas, como por exemplo a denotação da cor-de-rosa para as meninas e azul para os meninos. Esse tipo de atribuição de valores e comportamentos extremamente perigoso, principalmente quando se trata da questão de género.

Os estudos das relações sociais de género foram bastante marcados por diversas investigações da socióloga feminista norte-americana Jessie Bernard, que em meados dos anos 40 iniciou uma abordagem sobre a importância do género na organização da vida em sociedade. Num dos domínios de investigação sobre as relações sociais de género podemos citar: a divisão tradicional dos papéis sexuais e as suas repercussões ao nível familiar e do trabalho, e a relação ao domínio privado e ao domínio público.

No domínio das relações sociais de género centra-se principalmente em dois pressupostos de análise, são eles: a posição ocupada na sociedade pelos homens e pelas mulheres; e a desigualdade social entre homens e mulheres na organização da sociedade como um todo. É facto que as mulheres de maneira geral têm menos recursos materiais, poder e oportunidades de auto-realização do que os homens, do qual partilham a mesma posição social.

O género é, assim, considerado um elemento que condiciona a posição social dos indivíduos, tais como a classe, os rendimentos económicos, a profissão, o nível de escolaridade, a idade, a raça, a etnia, a religião e a nacionalidade. Neste contexto devemos levar em consideração a discriminação em função do género, em diversas áreas da vida em sociedade, tais como, por exemplo, as desigualdades no acesso ao poder e ao emprego e na atribuição de rendimentos salariais.

Nicholson (1999, p.1-2) esclarece que a palavra género é utilizada de duas formas distintas, que ele considera contraditórias. Género é sempre utilizado em oposição a sexo para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Por sua vez, género também tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculina/feminino. Na opinião desse autor o uso da palavra género nesse último exemplo apareceu devido muitos perceberem que a sociedade não forma só a personalidade e o comportamento, mas também as formas como o corpo aparece.

Jaramillo (2000, p.105) define sexo como a palavra geralmente usada para fazer alusão às diferenças biológicas relacionadas com a reprodução e outros traços físicos e fisiológicos entre os seres humanos. O sexo, como parâmetro para criar categorias, distingue entre homens e mulheres ou, entre machos e fêmeas da espécie humana. Género, pelo contrário, se refere às características que socialmente se atribuem às pessoas de um e outro sexo. Os atributos de género são, então, femininos ou masculinos.

A primeira aparição do conceito de género se deu em 1955 numa publicação de um texto de Money sobre o hermafroditismo (Money, 1955). Para ele, a pertinência psicológica de se estudar o hermafroditismo situa-se no fato de que esta condição possibilita a descoberta de enormes evidências a respeito do desenvolvimento da orientação sexual dos humanos em geral.

Como descrito por Saavedra (2015, p.39), os conceitos de sexo e género, apesar de

andarem de mãos dadas, são conceitos que se dissociam. O autor também argumenta que foi na década de 70 durante os estudos feministas que se começa separar o conceito de sexo e de género, tendo como justificativa “que o género não se constitui como um factor biológico mas sim como uma construção social, cultural e histórica, desconstruindo a ideia de que o género estava profundamente enraizado no indivíduo e que estas características eram estáticas e se encontravam intimamente relacionadas com a natureza íntima.” (Carlos, 2019)

Maccoby (1988) Ressalva que o sexo e género não se dissociavam. A sua concepção é que estes dois factores interagem em qualquer função psicológica da qual se possa considerar, usando assim os termos sexo e género indistintamente, sendo que o termo sexual é usado para o comportamento que tem a ver especificamente com a atracção entre as pessoas e com a actividade genital.

“Apesar da ideia de género estar longe de ser a base estável e eterna, dado que ela é construída e reconstruída em função das diferentes organizações da vida social, com significados históricos e culturais variáveis, ela continua presa a crenças, ideologias e práticas sociais que organizam as relações entre homens e mulheres e que constituem modelos específicos que orientam para uma determinada ordem de género.” (Connell, 1987).

Na opinião de Foucault, a noção de sexo permitiu agrupar de acordo com uma unidade artificial, elementos anatómicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres, e permitiu fazer funcionar esta unidade fictícia como princípio causal, sentido omnipresente, segredo a descobrir em toda parte: o sexo pôde, portanto, funcionar como significante único e como significado universal. Além disso, apresentando-se unitariamente como anatomia e falha, como função e latência, como instinto e sentido, pôde marcar a linha de contacto entre um saber sobre a sexualidade humana e as ciências biológicas da reprodução; desse modo, aquele saber, sem nada receber realmente dessas últimas - salvo algumas analogias incertas e uns poucos conceitos transplantados - ganharam, por privilégio de

vizinhança, uma garantia de quase cientificidade; mas, através dessa mesma vizinhança, certos conteúdos da biologia e da fisiologia puderam servir de princípio de normalidade à sexualidade humana. (Foucault, 1979)

Neste sentido também é importante lembrar que a transformação da criança para adulto é um processo longo e complexo. Durante essas transformações pode existir uma ordem de aparecimento diferente, e uma variabilidade em relação à idade. Não são os limites cronológicos, mas eminentemente os psicológicos, sociais e culturais traçados fundamentalmente pela capacidade activa e interactiva do indivíduo, que delimitam este período.

O adolescente terá que enfrentar o mundo dos adultos e desprender-se do seu mundo infantil. Segundo Aberastury (1986), dá-se o luto pelo corpo infantil, pelo papel e identidade infantis.

Durante a adolescência a sexualidade representa uma confluência de "sentimentos sexuais" (biologicamente determinados) de atitudes sexuais, derivadas das mudanças cognitivas e de comportamentos (resultantes da interacção dos outros dois) e que podem ser modificados ao longo do tempo por "pressões sociais" e pelos papéis sociais de género ainda inseridos fortemente na sociedade.

Segundo Levisky (1995), "a puberdade é um processo decorrente das transformações biológicas, enquanto a adolescência é fundamentalmente psicossocial."

Para Erikson (1976), "a fase adolescência corresponde a um único período do ciclo de vida, identificado com a grande problemática da resolução da crise de identidade, paradigma clássico desta fase tradicionalmente conotada como de transição entre a juventude e a idade adulta."

Neste sentido de acordo com Mira (2017), "identifica-se o sexo e pensa-se, de seguida, o género". Considerando o sexo como um factor biológico, é determinante para se pensar no género, visto que normalmente se constroem expectativas antes mesmo de descobrir o sexo de uma criança

De acordo com Errington (1990) se esforça para fazer a distinção entre "Sexo", sexo e género. Por "Sexo" ela designa uma construção particular dos corpos humanos, e género se refere ao quê as diferentes culturas fazem do sexo. Ela critica Yanagisako e Collier por

eliminar a distinção entre “Sexo” e sexo, com base em que embora possamos reconhecer que o entendimento ocidental do “Sexo” é socialmente construído, também é importante reconhecer que os seres humanos têm corpos com genitais distintos e que existe, portanto, uma realidade material - i. e., o sexo - que precisa ser levada em conta quando se discute os significados que as culturas dão aos corpos e às práticas corporificadas - i. e., o gênero.

De acordo com Samagaio (2018), pode-se analisar o gênero a nível das relações de poder entre ambos os sexos, relativamente às posições ocupadas por homens e mulheres na sociedade, tendo em conta o nível de desigualdade social referente aos papéis sociais de gênero e a nível de socialização dos indivíduos.

Segundo Louro (2000), é através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Foucault (1988) afirma que “a sexualidade é um dispositivo histórico. Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem verdades. Sua definição de dispositivo sugere a direção e a abrangência de nosso olhar”. (Louro, 2000)



Assim sendo uma grande parte dos estudos no domínio das relações sociais de género revela que a diferenciação de comportamentos e de traços de personalidade consoante ao género resulta principalmente de expectativas socialmente incutidas nos indivíduos desde a infância, adoptando desde criança os diferentes papéis, "masculinos" ou "femininos".

### **1.3 - Estereótipos de género – Processos de socialização**

Historicamente homens e mulheres desenvolvem suas características durante o processo de socialização e por vezes sofre algum tipo de influência referente aos papéis sociais de género enraizados na sociedade. Neste sentido, pode considerar a socialização como um processo de aprendizagem e interiorização do indivíduo referente às normas e valores do meio em que está inserido.

Segundo Louro (2000), “esse processo ensina as regras da sociedade ao indivíduo e integra-o nesta e é também através deste processo que o indivíduo tende a aprender a comportar-se segundo os modelos enraizados de masculinidade e feminilidade dominantes, reiterando identidades e práticas hegemónicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas”. (Carlos, 2019)

Louro (2000) argumenta que “muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos naturalmente. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu carácter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma.”

Na visão de Connerton (1993) o processo de socialização em particular, é o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da racionalidade que nos torna pessoas, com capacidade de interpretar e de actuar sobre o meio envolvente (e, mais tarde, sobre o “eu”). Esse desenvolvimento depende da integração, inicialmente periférica e progressivamente mais activa, em comunidades em que já existem formas de falar, pensar e sentir. Chegamos em um mundo já organizado, com uma materialidade própria, entrelaçada em sistemas simbólicos, entre os quais a língua é o mais complexo e integral, mas não o único.

Na visão de Giddens (1984) & Bourdieu (1987), embora a socialização inclua todas as experiências no mundo social, a participação regular em práticas sociais constitui um espaço privilegiado para os indivíduos desenvolverem competências, relações, identidades e disposições, assim como incorporam representação do mundo e de si mesmos.

Para tanto, quando falamos em estereótipos de género nos leva a reflectir sobre como a mulher é vista, ou seja a mulher é caracterizada para o domínio privado do lar, e o homem como provedor e sujeito do domínio público, deste modo podemos dizer que se obedece a uma estrutura social (estruturada e estruturante) de estereótipos de género. Nesta direcção revela-se uma naturalização da figura feminina como a mais adequada para habilidades do lar e aos cuidados da família.

Para Bourdieu (2002), os estereótipos de género são incorporados na realidade do indivíduo e têm como propósito padronizar os mesmos, criando estigmas, determinando lugares e disposições sociais, que irão se desenvolver de maneira diferente na vida de cada um, podendo tanto aprisionar o sujeito em uma única esfera social, como dar liberdade para que ele desenvolva suas habilidades e se construa socialmente sem restrição ou medo.

Conforme Paterman (1996) a sociedade é estruturada mediante o sistema patriarcal, no qual “as mulheres são excluídas da condição de “indivíduos” e, portanto, de participar do mundo público da igualdade, do consentimento e das convenções”, não há como o sexo feminino se desenvolver livremente, à medida que os homens estão em posições sociais hierárquicas e controlam tanto a esfera pública, quanto à privada.

De acordo com Lippman (1961) os estereótipos são encarados como inevitáveis, é uma resposta à necessidade que o ser humano tem em ordenar, classificar e categorizar as coisas. Neste sentido consideramos que as crenças pré concebidas acerca de pessoas, baseia-se em estereótipos e em determinadas características, seja de género, etnia, classe social, entre outras.

De acordo com Saffioti (1987), as diferenças socialmente construídas, criam paradigmas e causam várias problemáticas na vida privada e pública do sujeito, uma vez que ao internalizar os estereótipos, “consiste na maneira mais fácil de viver, porque basta obedecer ao modelo, portanto é preciso que se reconheça o carácter repressivo.

Na visão de Neto (el al., 2000) “estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher (...), incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem «ser»

(traços de género) e «fazer» (papéis de género) ”, apresentam “um forte poder normativo” (Vieira et al., 2012) e são bastante prejudiciais uma vez que apresentam uma “leitura distorcida e redutora da realidade.” (Vieira et al., 2012).

A respeito disto, em suma consideramos que os estereótipos relativos ao género contribuem fortemente para perpetuar traços e atributos psicológicos, como também físicos, atrelados aos papéis de género da sociedade de domínio patriarcal.

## **CAPÍTULO 2 – A Educação em Portugal**

Nesse segundo capítulo será apresentada uma breve contextualização histórica do Ensino em Portugal, daremos continuidade ao capítulo falando um pouco da Escola em Portugal, sobre a Coeducação numa perspectiva sócio histórica, e finalizamos o capítulo com os Princípios orientadores do ensino básico e secundário.

### **2.1 – Uma breve contextualização histórica do Ensino em Portugal**

Como descrito por Martins (2004, p.31) A transição do séc. XIX para o XX, da Monarquia Constitucional para a 1ª República (1910 – 1926) foi um dos períodos mais ricos da história da educação portuguesa. Nesse período estabeleceu-se a estrutura, que viria a influenciar o sistema educativo actual, graças á conjugação de factores sociais e políticos, a par do movimento pedagógico produtivo e inovador e a afirmação profissional dos professores.

A abertura das escolas normais de Lisboa, para o sexo masculino (em Marvila – 1862) e para o sexo feminino (Calvário, 1866), marcam o início oscilante da formação de professores do ensino primário, continuando com as escolas de magistério a partir de 1934.

Martins (2004, p.33) ressalva que “o colectivo associativo dos professores foi-se desenvolvendo ao longo dos séculos XIX e XX, com o revés, por razões nacionalistas, no salazarismo”. Desde 1880, devido à solidariedade gerada nas escolas normais, verifica-se um incremento da actividade associativa até o início do Estado Novo. As Conferências Pedagógicas e os Congressos do Magistério Primário representam manifestações desse espírito de colectivo profissional dos professores, em torno de três reivindicações: melhoria do seu estatuto (aumento salarial, maiores qualificações académicas, condições de acesso

às escolas normais, etc.); definição de uma carreira (promoção profissional, acesso à inspeção e magistério, etc.); e controle da profissão (participação na política educativa, autonomia profissional, liberdade docente, etc.)

A partir de meados do séc. XX no regime do Estado Novo é intensificada a política educacional. No século XX e início do século XXI, a escola foi evoluindo mas sem nunca romper com as linhas orientadoras que marcaram o seu nascimento: centralista, transmissora, selectiva e individualista. Durante Estado Novo, o ensino em Portugal era dominado pelo Estado e todos os professores que falassem mal do regime eram expulsos das funções docentes. O sistema de ensino daquela época era regulado por manuais escolares únicos, nos quais estavam espelhados os valores tradicionais do Estado Português.

Em meados de 1926 com o golpe militar o ensino sofreu grandes alterações, principalmente em seu carácter ideológico, nesse período foi criada a “Escola Nacionalista”, que era baseada em uma forte doutrinação de carácter moral e se prolongou até os anos de pós-guerra. Nessa fase os programas são reduzidos à aprendizagem escolar de base, é proibida a coeducação, é reduzido o ensino primário e extinguido o complementar e as escolas normais superiores, e criam-se nas regiões rurais os “postos de ensino”, cujos “mestres” - os regentes escolares - em muitos casos sabiam apenas ler e escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política.

Esse período também foi marcado pela escola do salazarismo, que em sua primeira fase era uma escola profundamente ideológica na defesa dos valores tradicionais “Deus, Pátria, Família” (entendidos no seu sentido mais retrógrado, com a igreja a supervisionar e interferir em tudo), as mulheres nessa época eram entregues à lida doméstica, com um rancho de filhos atrás, os homens ao trabalho do campo para sustentar a casa. Neste período os únicos que tinham acesso aos outros graus de ensino e a universidade era uma pequena elite. A divisão sexual de género era muito explícita, existiam turmas separadas por sexo, mulheres e homens não podiam estudar juntos.

Neste período os alunos eram obrigados a usar farda, os professores aplicavam castigos severos, os manuais escolares mantiveram-se durante décadas. As disciplinas daquela altura eram: Matemática, História, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Religião e Moral.

Com à instauração da ditadura do Estado Novo, a escolaridade obrigatória baixa de quatro para três anos e durante um tempo, deixou de ser obrigatória para as raparigas. Antes do 25 de Abril de 1974, a maioria das escolas e liceus mantinham separadas as turmas de rapazes das turmas de raparigas, sendo a maior parte dos liceus ou masculinos ou femininos. As mulheres nessa época não tinham os mesmos direitos legais dos homens, e a maioria precisava de autorização escrita dos maridos para determinados actos da vida social. Outra curiosidade desta época é que as professoras do ensino primário deviam permanecer solteiras e só poderiam casar mediante pedido de autorização do Ministério da Educação em que o pretendente era obrigado a apresentar atestados de bom comportamento moral e cívico e de recebimento de um ordenado em harmonia com o da noiva.

Antes do 25 de Abril muitos meninos e jovens não tinham possibilidades de ir à escola e eram obrigados a trabalhar – na construção civil, nos campos, nas fábricas, no serviço doméstico, isto numa idade que era a de estudar e de brincar. Também não havia muitas escolas como há nos dias de hoje, a injustiça social e económica era perceptível, apenas um pequeno grupo de famílias dominava o país, ou seja, a Ditadura servia para manter e ampliar os privilégios desse pequeno grupo. As raparigas nesta época em sua maior parte não ia à escola, só precisavam saber ser de casa. O horário da escola para as raparigas era de manhã e para os rapazes á tarde, portanto nesta época não havia turmas mistas. Outra curiosidade desta época é que a primeira coisa a ser feita quando os alunos entravam na sala de aula era cantar o hino nacional; os alunos tinham de usar uma bata com número de identificação, todas as salas tinham fotografia de Salazar, de Carmona e um crucifixo.

A partir da década de 50 ocorreu uma evolução do sistema educativo português que pode ser distinguido em três fases, sendo a primeira de (1950-60) quando ocorre um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30, prolongando uma realidade socioeconómica do pós-guerra. Este período é marcado por contradições, porém tem lugar importante no processo educativo de Portugal. Em 1952 é lançado o Plano de Educação Popular para combate ao analfabetismo e a Campanha Nacional de Educação de Adultos.

O reforço da ideologia subjacente ao Estado Novo leva à criação da chamada Mocidade Portuguesa masculina e, mais tarde, feminina, com o objectivo de estimular nos jovens a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família. Em 1955, o Ministro da Educação reconhece a necessidade de formar mão-de-obra qualificada e diversificada para responder às exigências do avanço da técnica surgida após a IIª Guerra Mundial. As relações entre a educação e a economia revelam uma nova consciência de um problema ao qual o Estado Novo andara alheio e a nova aposta será a da formação profissional. (OEI - Ministério da Educação de Portugal, p.21).

Os anos 60 é marcado pela evolução do sistemas e a retomada ao debate sobre o atraso educacional no país, é quando finalmente o Estado admite que a mobilidade social não pode ser limitada ao baixo nível de educação. Devido obrigações internacionais o governo altera sua política educacional da época e em Abril de 1964 é tornado público o relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo.

Em 1966 a “Mocidade Portuguesa” é reformada e aumenta-se para seis anos a escolaridade obrigatória, sendo depois estendida aos dois sexos. Nesta fase as crianças que não pretendessem prosseguir os seus estudos faziam as seis classes obrigatórias e as que quisessem continuá-los frequentavam apenas as quatro primeiras classes que, depois de aprovação em exame, dar-lhes-iam acesso aos liceus ou ao ensino técnico.

Em 1971, o Ministério da Educação, apresenta o Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, sendo aprovada, em 1973, a lei que permite uma nova reforma do sistema educativo e que, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. Porém essa reforma não chega a ser totalmente implementada devido ao golpe militar de 25 de Abril 1974, que repõe Portugal como um estado democrático.

Da reforma de Veiga Simão (iniciada no período marcelista pós-Salazar), ao 25 de Abril de 1974 e, na sua sequência nas décadas seguintes (passando pela Lei de Bases de 1986 e o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos), a escola depois do 25 de

Abril com o processo de democratização da educação em Portugal, verifica-se nesta fase uma grande mobilização e participação social no sector do ensino, sobretudo com relação à alteração dos conteúdos da aprendizagem em todos os graus de ensino.

Durante o processo democrático em Portugal a educação e a escola pública transformou-se numa questão central, mudando assim o panorama sociocultural do país e aproximando dos valores que se registavam nos países da OCDE. Nesse período houve a unificação do ensino, mudança de programas e de métodos pedagógicos, mudando também a tipologia do sistema educativo português que deixou de ser apenas elitista e passou à massificação, proporcionando a igualdade de oportunidade de acesso ao sistema, contribuindo para a sua democratização. Vale salientar que as desigualdades sociais e culturais, e de desenvolvimento regional, nunca permitiram acesso universal de todas as crianças e jovens em idade escolar.

É a partir de 1986, que o ensino básico – universal, obrigatório e gratuito – passa a ter a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais. Assim, o 7º, 8º e 9º ano passam a constituir o terceiro ciclo deste ensino. O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico e secundário a partir do ano lectivo de 1989/90. No ano lectivo de 1996/97, a experiência, entretanto adquirida, leva a projectar-se um projecto de reflexão participada dos currículos do ensino básico que irá produzir um documento orientador para uma Reorganização Curricular que se irá viabilizar a partir dos anos 2001-2002 para o 1º e 2º ciclos, e 2002-2003 para o 3º ciclo. (Ministério da Educação de Portugal, 2005, p.26).

## **2.2. A Escola em Portugal**

A escola assume um papel fundamental na transmissão de valores e de cultura, não sendo apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimentos, mas também um agente de socialização de extrema importância no processo da construção das identidades dos

indivíduos, tendo como base valores igualitários, inclusivos e desta forma ser uma ferramenta que pode ajudar a desconstruir as relações sociais de poder.

No decreto de 20 de Setembro de 1844 à legislação de Costa Cabral determina que, na falta de escola oficial primária para o sexo feminino, poderia haver escolas para o sexo masculino uma classe de raparigas. As legislações posteriores prevêm o funcionamento de escolas mistas.

No ano de 1877, o Anuário Estatístico do Reino de Portugal refere a existência de 310 escolas primárias mistas, referente a 13,5% do total de escolas públicas. Após alguns anos especificamente em 1900, o número aumentara para 325 referente apenas á 7,2% do total de escolas, pois as escolas masculinas aumentaram mais de 50%. As escolas femininas quadruplicaram neste período.

É importante salientar que em 1882, Adolfo Coelho propôs a criação de uma escola modelo para os dois sexos, que integrava “em regime misto, este projecto não chegou a ser concretizado na sua dimensão integrada mista, daria origem às primeiras escolas primárias superiores criadas pela Câmara Municipal de Lisboa em 1883: a Escola Rodrigues Sampaio (masculina) e a Escola Maria Pia (feminina).” (CIG, 2013, p.184)

A Escola Oficina nº 1 de Lisboa que foi criada em 1905, merece referência pois constituiu-se em um caso singular de coeducação, sendo uma escola privada de origem público-maçónica, e abraçou através dos docentes o ideal libertário anarquista.

Em 1926, logo após a instauração a instauração da Ditadura, é decretada no mês de Junho a cessação, nos estabelecimentos de ensino público, da “coeducação em todos os centros de população aglomerada superior a 5000 habitantes, desde que neles haja mais de um lugar de professor”. (Costa, 1990)

Em 1931, estabelece o regime de separação dos sexos a todas as localidades, com excepção daquelas em que não se justifique o funcionamento de dois lugares de professor [Decreto Lei nº 20181 de 07/08/1931]. O regime de separação de sexos para o ensino primário particular foi estabelecido em 1936 e, em 1949, a lei do ensino particular limitava a coeducação às escolas infantis, carecendo as restantes escolas de autorização excepcional do Ministério da Educação Nacional para poderem ministrar o ensino a crianças e jovens dos dois sexos, desde que não tivessem o regime de internato [Decreto-Lei nº 27279, de 24/11/1936; Lei nº 2033, de 27/06/1949].

Em 1937 decreta-se que “enquanto se verificar a insuficiência de edificios escolares



(...) poderá ser autorizado o funcionamento de dois lugares na mesma sala de aula, em horas lectivas diferentes” [Decreto-Lei n.º 28081 de 09/10/1937]. Em 1941 exortava-se novamente para que o princípio da não coeducação dos sexos fosse “fielmente seguido quanto às salas e sempre que possível quanto aos edifícios, mesmos nos meios rurais” [Despacho do Conselho de Ministros de 15/07/1941]

Em 1947 e em 1948 prescreveu-se que o ensino misto nos ensinos profissional, industrial e comercial só deveria funcionar excepcionalmente [Lei n.º 2025, de 19/06/1947 e Decreto n.º 37029, de 25/08/1948]. Em 1952 o regime de separação de sexos foi aplicado ao ensino de adultos [Decreto n.º 38969, de 27/10/1952], e em 1957 divide-se o curso do INEF em secções feminina e masculina para “efeito de leccionação de todas as aulas práticas” [Decreto-Lei n.º 41447, de 17/12/1957]. A ampliação da escolaridade obrigatória, em 1964, levou à extensão do regime em vigor e, em 1966 e 1967, o regime de separação de sexos foi definido para o ciclo preparatório do ensino secundário [Decreto-Lei n.º 45810, de 09/07/1964; Decreto-Lei n.º 47227, de 30/09/1966; Decreto-Lei n.º 47480, de 02/01/1967].

Após a Segunda Guerra Mundial, o ensino misto foi registrando progressos significativos na Europa e em 1951 o Papa Pio XII reconhece a necessidade de ser repensada a encíclica de 1929, inaugurando uma suavização da posição da Igreja, cujos textos, a partir dos anos 1960 embora continuassem a insistir num ensino que atendesse a diferenciação dos sexos, já não condenavam expressamente a coeducação. Nos finais daquela década a UNESCO, na sequência de uma decisão tomada pela Comissão do Estatuto da Mulher (1966) e com uma revolução do Conselho Económico e Social (1968), desenvolveu um estudo, *Study of Co-Education*, realizado em 103 países e territórios a nível mundial, publicado em 1969. Nesse documento ressaltava a tendência de progressiva implementação da coeducação em todo mundo, quer por razões económica, como também por considerar ser o sistema mais adequado a nova realidade social. Neste contexto a coeducação em 1972 viria a ser restabelecida em Portugal no ensino primário e no ciclo preparatório do ensino secundário [Decreto-Lei n.º 482, de 28/11/1972] com efeito a partir do ano lectivo 1973/74. A aprovação desta lei foi acompanhada por amplos debates, que desde inícios de 1970, envolveram especialistas, docentes, discentes e a comunicação social, constituindo um momento único de reflexão pública e aprofundada sobre coeducação.

É importante ressaltar que a complexidade inerente à implementação da coeducação encontrava-se expressa no próprio texto da lei e isso não se tratava apenas de constituir turmas mistas, mas principalmente de promover uma verdadeira coeducação.

“A turma mista, por si só, limita-se a uma disposição material, enquanto a coeducação é um ambiente, que possibilita a socialização entre rapazes e raparigas, tanto durante as aulas, como nos recreios e nas outras actividades. Aliás, as futuras construções escolares deverão ter conta este princípio” [Decreto-Lei n.º 482/72]. (Pomar, 2006)

Nos demais debates que foram realizados discutiam-se o conceito de coeducação, os perigos ou vantagens morais decorrentes dessa convivência de alunos de ambos os sexos, também foi sugerida a aplicação de metodologias activas, consideradas facilitadoras da coeducação contemplada no preâmbulo do Decreto-Lei: “o ambiente de coeducação dará, aliás, todos os seus frutos quando vier a par de novas técnicas pedagógicas onde tenham lugar a participação activa, o espírito criador e a atitude de colaboração” [Decreto-Lei n.º 482/72].

A partir do 25 de Abril de 1974 finalmente o ensino misto foi acompanhado de uma uniformização curricular e do incremento do acesso de rapazes e raparigas ao sistema de ensino, sendo a coeducação um facto consumado sem necessidade de se proceder a quaisquer alterações de carácter organizacional, curricular e pedagógico.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 [Lei n.º 46/86, de 14/10/1986], estabeleceu como objectivo do sistema educativo, “Assegurar a Igualdade de Oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas da coeducação da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” [art.º 3.º -j.], porém esta matéria não foi regulamentada até ao presente. (Carlos, 2019)

A partir da década de 1990, houve um incremento das investigações e dos cursos sobre género e educação nas universidades, e um aprofundamento da interacção entre CIDM e especialistas do ensino superior, como também a uma formalização institucional da importância desta área de estudo e intervenção por via da sua inscrição nos Planos Nacionais para a Igualdade (1997 e seguintes).

Historicamente mesmo com todos esses avanços a coeducação efectiva ainda é um projecto em construção, visto que no contexto internacional, seja a nível mundial (ONU), seja a nível europeu (Conselho da Europa e União Europeia), existem vários documentos

ratificados e/ou subscritos por Portugal, que exortam os Estados a implementar políticas educativas promotoras da coeducação e da igualdade entre mulheres e homens, dentre nós podemos destacar a Plataforma de Acção (CIG, 2010), que teve aprovação na 4.<sup>a</sup> Conferência Mundial sobre as Mulheres (ONU, 1995) e as Iniciativas e Acções Futuras (ONU, 2000); a Resolução n.º 85/C 166/01 do Conselho de Ministros da Educação da União Europeia, contendo um Programa de Acção sobre Igualdade de Oportunidades das Raparigas e dos Rapazes em Matéria de Educação (1985); a Recomendação 1281, da Assembleia Parlamentar do Conselho Europa (1995) e a Comunicação 7707 do Comité de Ministros do Conselho Europa (1996), relativas à igualdade entre os sexos no domínio da educação.

Os autores Vieira, Alvarez & Ferro (2017) ressalva que devemos perceber a escola como um agente de mudança, que tem a capacidade de habilitar crianças e jovens com diversos valores, comportamentos e ideias em prol de eliminar qualquer tipo de visão discriminatória.

### **2.3. Coeducação: perspectiva sócio histórico**

Longe de pretender rotular a escola, podemos constatar que a “escola mista” reflecte sobre a possibilidade de um ambiente escolar como espaço contributivo para a igualdade de género, visto que o sistema educacional e suas diferentes instâncias deve ter um olhar atento para os sujeitos que frequentam os ambientes educativos.

Entende-se que a “coeducação” está entre os elementos básicos para alcançarmos uma realidade democrática.

Considera-se a escola, como uma das esferas possíveis de actuar, no sentido de almejar uma realidade menos sexista. Para Auad (2003, p.140), “não há educação para democracia sem coeducação e, mesmo sendo esta uma ideia práctico-regulativa, apenas a sua busca pode tornar a escola uma instituição mais comprometida com o término das desigualdades”.

Segundo Umar (2008, p.1), “a [...] educação para a igualdade/paridade é basilar desde o jardim-de-infância, ao nível das brincadeiras, dos papéis de liderança, das dinâmicas e jogos, até aos mais altos níveis do ensino superior”. Como adverte Souza-Leite (2009, p.34), [...] a conquista da cidadania passa pela conscientização de que a

sexualidade habita um corpo político.

Rosemberg (2012, p.352) afirma que o maior acesso das mulheres à educação escolar não significou, de facto, “[...] igualdade de oportunidade a toda e qualquer mulher, bem como a experiência da coeducação.”. A autora lembra que a antiga segregação sexual escolar deixaram marcas no ensino, a mesma diz que desde os anos de 1970 existe uma segregação sexual informal, ocorrendo mesmo nas escolas mistas.

O denominado currículo oculto (Apple, 1982, & Rosemberg, 2012) lembram que entre outros ensinamentos, a proposta curricular estabelece, simbolicamente, o adequado e não adequado a homens e mulheres sobre lugares sociais. Nesse mesmo contexto Canotilho, Magalhães e Ribeiro (2010, p.171), ressaltam o facto de que “a cultura escolar está dividida em função do género e de outras desigualdades sociais (“raça”, etnia, orientação sexual, aparência corporal, capacidade intelectual e física)”. Para essas autoras essa divisão perpassa representações das/os próprios/as docentes sobre o que é próprio ou adequado a rapazes e moças, tal como seu papel como profissionais e cidadãos.

Entende-se que a coeducação tem como objectivo principal fortalecer o debate sobre a temática de educação e as relações de género, sendo um elemento básico para que possamos alcançar uma realidade democrática, fruto de relações mais igualitárias.

Para Pinto (1999) as questões da coeducação implica, por um lado, estabelecer o ponto em que nos encontramos no percurso do desenvolvimento da Igualdade de Oportunidades entre raparigas e rapazes em educação e, por outro lado, aprofundar a reflexão sobre o próprio conceito de coeducação, em termos das concepções sociais e das implicações pedagógicas que lhe estão subjacentes, tendo em conta momentos anteriores de debate sobre a matéria, no entendimento de que representam encruzilhadas e caminhos escolhidos ao longo do complexo processo de construção da igualdade. (Pinto, 1999)

É importante reflectir que mesmo as escolas actualmente sendo mistas os currículos e as práticas de muitos docentes e administrativas escolares ainda legam uma educação

diferenciada por sexo. Também se faz necessário entender o ensino misto como a instrução de homens e mulheres num mesmo espaço físico e temporal num sentido mais amplo, para que se possa alcançar uma educação igualitária.

A construção de um conceito de coeducação se deu “na década de 70 do século XIX, quando a coeducação foi discutida amplamente nos EUA, país no qual o regime coeducativo foi introduzido.” (Pinto, 1999)

Pinto (1999, p.124) também destaca alguns argumentos a seu favor: “a coeducação é um sistema natural, ou seja, reproduz, dentro da escola, a normal convivência entre os sexos; o sistema educativo é mais económico; as mulheres não são intelectualmente inferiores aos homens; a disciplina é melhor em classes mistas”. Para autora esses argumentos traduzem as prioridades de carácter económico-financeiro, a consciência de que a coexistência de raparigas e rapazes nas escolas não é mero acto formal, mas introduz alterações de âmbito pedagógico e educativo.

Não obstante existiram consideráveis avanços na coeducação, sendo sinónimo de escola mista que se preocupa com uma educação igualitária e de qualidade para ambos os sexos, e tem como um dos objectivos o acesso e o êxito das mulheres no sistema escolar.

“Reivindica-se uma escola mista, que ministre educação de qualidade, sem discriminação étnico-racial ou socioeconómica e sem diferenciar conteúdos e práticas pedagógicas para homens e mulheres.” (Rosemberg, 2012, p.339).

Pinto (1999, p.125) sustenta que “em termos históricos o desenvolvimento da coeducação está estreitamente relacionado com a evolução das concepções sociais construídas em torno do feminino e do masculino e com a dinâmica dos movimentos em prol dos Direitos das Mulheres”.

Neste contexto, entende-se que a coeducação é um dos elementos básicos para que se possa alcançar uma realidade mais democrática, constituindo-se como um aspecto significativo para uma práxis educativa igualitária.

Pinto (1999, p.125-126), também esclarece que ao longo do século XIX a necessidade de educação das mulheres vai resultando da configuração de uma imagem de esposa e de mãe com contornos mais adequados à sociedade liberal em construção: uma esposa com competências nível da organização doméstica e com

um capital cultural e moral que lhe permita, no caso das camadas socioculturais mais elevadas, participar na vida social do marido e, em termos gerais, garantir, através da harmonia familiar, a manutenção da ordem social burguesa; enquanto mãe, atribui-se-lhe cada vez mais, um papel fundamental como educadora dos futuros cidadãos e das futuras mães.

Essa busca pela coeducação historicamente tem um significado muito importante para minorar questões como: a violência doméstica, o feminicídio, a homofobia e as tensões intergeracionais.

Durante a Revolução Liberal à 1ª República, as mulheres começam a ter acesso aos diferentes graus de ensino, havendo um aumento significativo no número efectivo a nível de ensino primário. Nesta fase citar três períodos importantes: a Revolução Liberal á Regeneração que corresponde a consignação da igualdade dos sexos ao nível da instrução primária pela Constituição de 1822, ao lançamento tardio e lento de escolas para o sexo feminino e a exclusão das mulheres dos outros graus de ensino; o segundo período corresponde ao início da Regeneração a finais da década 80, quando houve um incremento das escolas primárias para o sexo feminino, acompanhado pela criação de escolas Normais Primárias para o sexo feminino, tal como o ensino técnico aberto para o sexo feminino. O acesso ao ensino secundário liceal, bem como ao ensino superior, continuava vedado às mulheres; o terceiro período corresponde ao final da década de 80 à 1ª República, onde houve um alargamento do número de escolas primárias públicas para o sexo feminino, é também criado após prolongados debates e descontinuidades, o primeiro liceu feminino.

Durante 1ª República ocorreu um aumento progressivo dos diversos graus de ensino particularmente pelas mulheres, onde também podemos identificar três fases distintas: Na Primeira República não houve alterações no que se refere ao acesso no ensino primário, as raparigas aumentam significativamente os seus efectivos nos graus de ensino onde se encontravam mais acentuadamente sub-representadas – ensino liceal, ensino técnico e ensino universitário; Durante o Estado Novo as escolas estavam divididas por sexo, porém as raparigas acompanham o acréscimo de efectivos em todos os graus de ensino e no início da década de setenta atingem níveis de representatividade equiparados aos do sexo

masculino, ou seja, a igualdade de acesso entre raparigas e rapazes ao ensino é finalmente atingida; Do 25 de Abril até os dias atuais a igualdade de acesso vem se consolidando – é introduzida uma nova variável que se torna indissociável da relação numérica feminino-masculino nos diversos níveis de ensino, verifica-se uma maior representatividade feminina em todos os níveis de ensino.

Como se demonstra, devemos pensar no espaço escolar como ambiente de interação humana, de reflexões, em uma práxis pedagógica comprometida com o incentivo á cidadania e aos valores humanitários e convivência democrática. Reflectir a possibilidade de uma educação igualitária para homens e mulheres, provocar questionamentos sobre quais formações estão ou não ao alcance de ambos.

Actualmente existem diversos documentos normativos internacionais e nacionais, e ao longo dessas últimas décadas a legislação de Portugal também tem sofrido algumas alterações. Alguns desses documentos foram emitidos por instituições como União Europeia, Conselho da Europa e Nações Unidas, destaca-se algumas directrizes já existentes na própria Lei de Portugal, onde se faz um apelo a atenção prestada à temática da igualdade de género no ambiente escolar.

Segundo documento da CIG (2013) do IV Plano Nacional para Igualdade - Género, Cidadania e Não Discriminação 2011- 2013, “o Estado Português tem como tarefa fundamental promover a igualdade entre mulheres e homens. Vale salientar que Portugal assume grande preocupação e responsabilidade em termos das questões de igualdade de género em contexto educativo; a estratégia de integração da dimensão de género em todas as políticas e programas, mainstreaming de género, é um princípio fundamental de boa governação”. (Carlos, 2019)

Dada a importância reconhecida pelo Estado Português, pelas organizações nacionais e internacionais é possível impregnar o processo de igualdade de género de maneira a beneficiar os alunos efectivamente.

Sabemos que ainda existem algumas resistências à inovação das práticas educativas e curriculares, Candeias (2007) num estudo sobre a Inteligência da Escola, confirma essa possibilidade e conclui que as decisões da política educativa influenciam profundamente as decisões curriculares, assim como decisões organizacionais e profissionais, influenciam as condições e o conteúdo da aprendizagem dos alunos.

A respeito disto Miguel (2011), esclarece que apesar de existir uma grande quantidade de legislação em Portugal que procura assumir em matéria a igualdade de género no sistema educativo, “esta legislação limita-se a Leis e Resoluções que não foram desenvolvidas, ou seja não tiveram seguimento através de despachos, decretos-lei, portarias ou qualquer tipo de delineação de estratégias para a sua concretização”. (Carlos, 2019)

#### **2.4 - Princípios orientadores do ensino básico e secundário**

Dentro do sistema educativo existe o currículo que se entende como um “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos, que de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.” (art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

No Decreto-Lei n.º 139/2012 aborda os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

“As disposições constantes no presente diploma aplicam-se às diversas ofertas curriculares dos ensinos básico e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo”. (art.º1 do Decreto-Lei nº 139/2012). Este decreto foi alterado pelo (art.º2 do Decreto-Lei n.º17/2016) e estabelece que; “Para efeitos do disposto no presente diploma, e em conformidade com o constante na Lei de Bases do Sistema Educativo para estes níveis de ensino, entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objectivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objectivo. O currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares constantes dos anexos i a vii do presente diploma, do qual fazem parte integrante, ou outras a aprovar nos termos legalmente previstos. Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação. “As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objecto de



planos de actividades, integrados no respectivo projecto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.” (art.º2 do Decreto-Lei nº17/2016)

O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho)

Os propósitos inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na sua redacção actual, têm procurado garantir através de medidas de aplicação universal concretizar os propósitos. No entanto, os dados nos quais estão disponíveis mostram que aqueles objectivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos vêem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo.

Actualmente a sociedade enfrenta novos desafios, perante a globalização e o grande desenvolvimento tecnológico, sendo a escola um grande “mecanismo social” para preparar os alunos que serão jovens e adultos em 2030. Desta forma diante de muitas incertezas se vislumbra novas oportunidades para o desenvolvimento humano, tendo como objectivo desenvolver nos alunos suas competências e saberes, buscando desta maneira integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas que venham a aparecer.

No Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho destaca que uma escola inclusiva, é promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania activa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

No mesmo Decreto-Lei n.º55/18 desafia-se as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem:

- i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as

Aprendizagens Essenciais; Essenciais; ii) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas; iii) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua auto-estima e bem-estar; iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizarem o trabalho docente e centrá-lo nos alunos; v) Apostar na dinamização do trabalho de projecto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas; vi) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho; vii) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adopção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso. (Decreto-Lei n.º55/18)

Quando se trata de uma concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, assente numa definição curricular comum nacional, onde presidem alguns dos seguintes princípios orientadores:

a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os

conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; b) Concretização de um exercício efectivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes; c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, selectivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; d) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar; e) Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola; f) Promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo; g) Valorização da identidade do ensino secundário enquanto nível de ensino que oferece aos alunos diferentes vias que procuram responder aos seus interesses vocacionais, livres de estereótipos, e permitem a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para todos; h) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de co-autoria curricular e de responsabilidade partilhada; i) Valorização da gestão e leccionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projectos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do

conselho de turma ou do ano de escolaridade, dentre outros. (art.º 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de Julho)

Conforme podemos observar nas citações já referidas, nota-se que a educação para a cidadania têm sido apresentada como uma prioridade em diversos documentos orientadores da política educativa, embora ainda não traduza necessariamente uma maior alocação no currículo escolar.

### **CAPÍTULO 3 – Escola e Género: Desafios à promoção da Igualdade de Género**

Considerando que a escola é um espaço de socialização onde crianças passam grande parte do seu tempo, em nosso entender é uma importante instância social.

Como descrito por Andrade (2013, p.47), “A escola é um constructo de cimento e sonhos”, é onde se constrói o futuro, é onde se aprende maneiras de ser, de agir e ver o mundo, ou seja é na escola que se constroem identidades.

“A temática em questão – Género, ainda é muito pouco discutida pelos currículos escolares. Nesse sentido o que tem sido ensinado na escola tem “como base em mitos, preconceitos e discriminação.” (Louro, 1997, 2007 & Weeks, 2007).

No V Plano Nacional para Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação (2014-2017) é explicitamente referido, no Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros em que o Plano é publicado (RCM n.º 103/2013, que “ V PNI pretende reforçar a intervenção nos domínios da educação, saúde e mercado de trabalho, por se considerar que estas áreas são merecedoras de um maior investimento no sentido do alargamento e aprofundamento das respectivas medidas.”

Em Portugal o processo de promoção de Igualdade de Género através da Educação tem sido um resultado de vários elementos, incluindo alterações políticas, alterações legislativas através de Decreto-Lei, reivindicações de direitos das mulheres, alterações institucionais, iniciativas educativas inovadoras, dentre outros.

Levando em consideração o contexto político europeu e as orientações da União Europeia, as decisões programáticas tem uma grande influência ao nível nacional, pois

existe uma tendência de maior mobilização para dar respostas a problemas e necessidades.

Estudos desenvolvidos em contexto nacional (Magalhães, 2017; António et al., 2012; Formosinho et al., 2008; Carvalhosa et al., 2009), demonstram a necessidade de programas de prevenção da violência no namoro e revelam que nas escolas é frequente a utilização de insultos homofóbicos (António et al., 2012), em particular dirigidos aos rapazes. Verifica-se unanimidade entre os autores e as autoras na interpretação de que os insultos homofóbicos podem significar um teste de conformidade a padrões de género desejáveis e socialmente aceitáveis (Rudberg, 2009 & Kimmell, 2010).

Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa (CRP) afirma, no seu artigo 9º (AR, 2005), que a principal tarefa do Estado é promover a igualdade entre homens e mulheres, a qual se encontra consagrada na alínea a) do artigo 2º do Decreto-Lei nº 392/79, de 20 de Setembro (MT, 1979), que visa garantir às mulheres a igualdade com os homens em oportunidades e tratamento no trabalho e no emprego. Nesse sentido, podemos dizer que a igualdade entre mulheres e homens é também uma questão de direitos humanos e justiça social, tal como previsto no artigo 109º da CRP, ao referir os direitos de todos os cidadãos à participação política, não devendo por isso ser encarada isoladamente, como um problema feminino.

Actualmente em diversos discursos políticos pode-se observar que a ideia da educação para todos é um direito fundamental e essencial para o cidadão/cidadã exercerem outros direitos.

Segundo orientações da DGE a temática da igualdade de género faz parte de um conjunto de “dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a saúde e a sexualidade, dentre outros.” (<http://dge.mec.pt>)

A Direcção Geral para a Educação (DGE) considera todas estas dimensões como podendo ser abordadas na Educação para a Cidadania, sendo a prática da cidadania um processo colectivo, participativo e individual.

Cabral (2015) ressalva que “o exercício da cidadania implica, por parte de cada individuo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social.”

Actualmente a igualdade de género apresenta-se como uma questão complexa e com inúmeras interpretações, algumas consideradas alcançadas, outras não são reconhecidas a importância e outras são definidas como de difícil alcance.

A Comissão Europeia (1998, p.31) define a igualdade de género como “conceito que significa, que todos os seres humanos são livres para desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções, independentemente dos papéis que lhes são atribuídos, e reitera que os comportamentos, necessidades e aspirações de homens e mulheres devem ser igualmente valorizados e considerados.

No artigo 2.º Do Tratado da União Europeia (CE,1992, p.11), consagra a igualdade entre mulheres e homens como um direito fundamental, ao definir que:

“A Comunidade tem como missão, através da criação de um mercado comum e de uma união económica e monetária e da aplicação das políticas ou acções comuns a que se referem os artigos 3.º e 4.º, promover, em toda a Comunidade, o desenvolvimento harmonioso, equilibrado e sustentável das actividades económicas, um elevado nível de emprego e de protecção social, a igualdade entre homens e mulheres, um crescimento sustentável e não inflacionista, um alto grau de competitividade e de convergência dos comportamentos das economias, um elevado nível de protecção e de melhoria da qualidade do ambiente, o aumento do nível e da qualidade de vida, a coesão económica e social e a solidariedade entre os Estados-Membros.” (CE,1992, p.11)

### **3.1 – Políticas Públicas**

Conforme “Enquadramento Internacional das Políticas Públicas de Igualdade entre Homens e Mulheres”, existem alguns momentos significativos que abrem caminho à afirmação da Igualdade de Género no âmbito internacional e nacional.

A Carta das Nações Unidas de 1945 reafirma “a fé nos direitos humanos fundamentais, nos direitos iguais de homens e mulheres e das nações grandes e

pequenas...”. No Art.55º: as Nações Unidas deverão promover “o respeito universal e efectivo pelos direitos fundamentais para todos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) reafirma no Artigo 2º que, “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem nenhuma distinção, nem de raça, nem de sexo, nem de cor, nem de religião, entre outras.”; Artigo 7º - “Todos são iguais perante a lei... e todos têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação...”.

Em 1966 é aprovado o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, onde é explícito no Artigo 3º que - “Os Estados Partes no presente Pacto comprometem-se a assegurar o direito igual dos homens e das mulheres a usufruir de todos os direitos civis e políticos enunciados no presente Pacto”. No Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais também no ano de 1966 são estabelecidos no Artigo 3º: que, “Os Estados Partes no presente Pacto comprometem-se a assegurar o direito igual que têm o homem e a mulher ao gozo de todos os direitos económicos, sociais e culturais enumerados no presente Pacto”.

Percebe-se que nas políticas públicas a igualdade entre mulheres e homens estrutura-se de maneira muito ampla, e são entendidas como uma questão de direitos humanos e uma condição de justiça social, considerada como um requisito necessário para igualdade, o desenvolvimento e a paz.

Em 1975 considerado o “Ano Internacional da Mulher”, as Nações Unidas decide neste ano uma acção intensificada para promover a igualdade entre homens e mulheres; assegurar a plena integração das mulheres no esforço global de desenvolvimento, em particular dando um ênfase especial à responsabilidade e ao importante papel das mulheres no desenvolvimento económico, social e cultural, a nível nacional, regional e internacional, especialmente durante a Segunda Década de Desenvolvimento das Nações Unidas.

No Ano Internacional da Mulher (1975) tivemos a “I Conferência Mundial sobre as Mulheres” realizada na Cidade do México - Tema: Igualdade, Desenvolvimento e Paz • Adopção de Plano Mundial de Acção. A Década da Mulher das Nações Unidas (1976-1985), que serviu para legitimação das questões da Igualdade como questões políticas. A “II Conferência Mundial sobre as Mulheres” foi realizada em Copenhaga capital da Dinamarca em 1980, e os Temas prioritários foram: Emprego, Saúde e Educação.

Durante Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CIG, 2013), é aberta e adoptada à assinatura, ratificação e adesão pela resolução n.º 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 18 de Dezembro de 1979. Conforme a CEDAW (1979), os Estados Partes na presente Convenção, Considerando que a Carta das Nações Unidas reafirma a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres; Considerando que a Declaração Universal dos Direitos do Homem afirma o princípio da não discriminação e proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos e que cada pessoa pode prevalecer-se de todos os direitos e de todas as liberdades aí enunciados, sem distinção alguma, nomeadamente de sexo; Considerando que os Estados Partes nos pactos internacionais sobre direitos do homem têm a obrigação de assegurar a igualdade de direitos dos homens e das mulheres no exercício de todos os direitos económicos, sociais, culturais, civis e políticos; Considerando as convenções internacionais concluídas sob a égide da Organização das Nações Unidas e das instituições especializadas com vista a promover a igualdade de direitos dos homens e das mulheres; Considerando igualmente as resoluções, declarações e recomendações adoptadas pela Organização das Nações Unidas e pelas instituições especializadas com vista a promover a igualdade de direitos dos homens e das mulheres. Entrada em vigor na ordem internacional: 3 de Setembro de 1981, em conformidade com o artigo 27.º, n.º 1, após 20 ratificações.

Hoje a ratificação é quase universal, sendo considerada a Carta dos Direitos Humanos das Mulheres como um dos documentos mais importantes para as políticas públicas de igualdade de género.

Na “III Conferência Mundial sobre as Mulheres” realizado em Nairobi no ano de 1985, trás uma percepção da necessidade de mudança estrutural ligada à própria organização da sociedade; Criação do Programa de Estratégias para o Futuro e o Progresso da situação das Mulheres até ao ano 2000 - áreas mais abrangentes - atenção a grupos específicos.

Para Ferreira (2013) “a igualdade de género apresenta-se actualmente como uma questão complexa e revestida de inúmeras interpretações: umas que a consideram alcançada; outras que não lhe reconhecem importância; e outras, ainda, que a consideram de difícil alcance.



Em Setembro de 1995 decorreu a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, designada a “Acção para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz, do qual teve como objectivo avaliar os progressos obtidos desde as conferências anteriores (Nairobi, 1985; Copenhague, 1980; e México, 1975) e analisar as barreiras que são necessárias superar para que as mulheres possam usufruir completamente dos seus direitos.” (Viotti, 2006)

De acordo com Viotti (2006), na IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher foram identificadas doze áreas de principal preocupação, sendo elas:

“Crescente proporção de mulheres em situação de pobreza; Desigualdade no acesso à educação; Desigualdade no acesso aos serviços de saúde; Violência contra a mulher; Efeitos dos conflitos armados sobre mulher; Desigualdade quanto á participação nas estruturas económicas, nas actividades produtivas e no acesso a recursos; Desigualdade em relação à participação no poder político; Insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; Lacunas na promoção e protecção dos direitos da mulher; Tratamento estereotipado dos temas relativos à mulher nos meios de comunicação e a desigualdade de acesso a esses meios; Desigualdades de participação nas decisões sobre a gestão dos recursos naturais e a protecção do meio ambiente; Necessidade de protecção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina.” (Viotti, 2006)

No artigo 2º. do Tratado da União Europeia (CE, 1992), consagra a igualdade entre mulheres e homens como um direito fundamental, ao definir que:

“A Comunidade tem como missão, através da criação da criação de um mercado comum e de uma união económica e monetária e da aplicação das políticas ou acções comuns a que se referem os artigos 3.º e 4.º, promover, em toda a Comunidade, o desenvolvimento harmonioso, equilibrado e sustentável das

actividades económicas, um elevado nível de emprego e de protecção social, a igualdade entre homens e mulheres, um crescimento sustentável e não inflacionista, um alto grau de competitividade e de convergência dos comportamentos das economias, um elevado nível de protecção e de melhoria da qualidade do ambiente, o aumento do nível e da qualidade de vida, a coesão económica e social e a solidariedade entre Estados-Membros.” (CE,1992)

Em Portugal com instauração da República, foram interrompidas no período do Estado Novo e retomadas, numa perspectiva mais alargada, com 25 de Abril de 1974 (CIG, 2009; Rego, 2010). Para esta retoma foi decisiva a inscrição do princípio da igualdade na Constituição de 1976 e os inerentes desenvolvimentos legislativos, a revisão do Código Civil em 1977 e a adesão de Portugal ao Conselho da Europa em 1976.

A promoção de políticas públicas da igualdade de género reforça a melhoria do estatuto das mulheres, e deve ser baseada numa perspectiva de integração perspectiva de género em diversas políticas referentes a todas as esferas da sociedade.

Em Portugal, a igualdade entre homens e mulheres em diversas áreas foi estabelecida por via da entrada em vigor em 2 de Abril de 1976 da CRP (AR, 2005), tendo um ano mais tarde sido institucionalizada a Comissão da Condição Feminina (CCF, aprovada pelo Decreto-Lei nº485/77, de 17 de Novembro (PCM, 1977). Finalmente em 1979 é publicado o Decreto-Lei nº392/79, de 20 de Setembro (MT, 1979), que visou garantir às mulheres a igualdade com os homens em oportunidades e tratamento no trabalho e no emprego, por proposta da CCF.

Em 1997, foi aprovada pelo Conselho Europeu Extraordinário do Luxemburgo a Estratégia Europeia para o Emprego, que consistia num conjunto de orientações agrupadas em 4 pilares estruturantes – empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades. Nestes termos podemos considerar que a IV Pilar relativo à “Igualdade de Oportunidades”, do qual abrange uma área mais ampla do que é a igualdade entre homens e mulheres, reforça uma oportunidade de avanço das políticas públicas em Portugal no que se refere a igualdade de género.

Segundo Queirós (2012) resultado dos compromissos assumidos a nível internacional, o Estado Português iniciou uma alteração profunda no sentido da formulação

de políticas e de convergência legislativa impulsionadora sobre a igualdade entre homens e mulheres. Em 1997 com os Planos Nacionais para Igualdade (PNI) é assumida uma perspectiva de género transversal sobre políticas de igualdade entre homens e mulheres ao nível nacional.

Em 2007 tivemos a aprovação do III PNI – Cidadania e Género (2007-2010), através da Resolução do Conselho de Ministros nº 82/2007, de 22 de Junho (PCM,2007), com vista a reforçar o combate à desigualdade de género em todos os domínios da vida social, política, económica e cultural.

Em Portugal, a Lei da Paridade foi aprovada pela Lei Orgânica nº3/2006, de 21 de Agosto (AR, 2006<sup>a</sup>), a mesma avançou com medidas especiais de discriminação positiva que asseguraram a participação política das mulheres, com o aumento do peso das mulheres no Parlamento Nacional.

De acordo com Santos e Amâncio (2012), a aplicação da Lei da Paridade teve sucesso relativo nas eleições legislativas, porque, apesar de todos os partidos políticos cumprirem a referida lei na constituição das listas eleitorais, que se reflectiu no aumento da representação das mulheres portuguesas na política, essa representação na Assembleia da República continuou abaixo dos 33% requeridos pela lei.

Em 2011 foi aprovada a Resolução do Conselho de Ministro nº5/2011, de 18 de Janeiro (PCM, 2011), que instituiu o IV PNI – Género, Cidadania e não Discriminação (2011-2013), pretendendo:

“Afirmar a igualdade como factor de competitividade e desenvolvimento, numa tripla abordagem. No entanto, o reforço da transversalização da dimensão de género, como requisito de boa governação, de modo a garantir a sua integração em todos os domínios de actividade política e da realidade social, para se construir uma cidadania plena nas esferas pública e privada”. (PCM, 2011, p. 296)

A CIG tem como missão a Igualdade de Género, e significa a igual visibilidade, empoderamento, participação e responsabilidade de mulheres e de homens em todas as esferas da vida, seja ela da esfera pública ou privada. Deste modo a igualdade concretizasse no igual acesso e possibilidades de usufruto dos recursos.

Segundo boletim estatístico da CIG (2017, p.8) sobre igualdade de género em Portugal em 2016, o número de mulheres sem nenhum nível de escolaridade completo (495 mil) é superior ao dos homens (201 mil). No que se refere ao 1.º ciclo do Ensino Básico completo o número de mulheres (1 055 mil) é também superior ao dos homens (965 mil). Esta tendência inverte-se ao nível do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, onde as mulheres estão ligeiramente menos representadas. No secundário e pós secundário o número de mulheres e de homens é mais equilibrado e no ensino superior há um predomínio significativo de mulheres (961 mil) sobre os homens (616 mil).

Conforme esses dados percebe-se que as mulheres estão duplamente representadas em maioria em dois grupos: No grupo que não apresenta nenhum nível de escolaridade completo, o que poderá traduzir a falta de escolarização da população feminina mais idosa; No grupo com ensino superior completo, que representará a camada mais jovem da população feminina. Salienta-se que em cada 100 pessoas com ensino superior completo, cerca de 61 são mulheres e cerca de 39 são homens (CIG, 2017, p.9). Outros dados importantes é a taxa de desemprego que afecta de forma particular as pessoas mais jovens (15-24 anos), com uma taxa que, em 2016, se situava nos 28,8% para as mulheres e 27,2% para os homens (CIG, 2017, p.19-20). Nesse contexto podemos dizer que “a educação” tanto num contexto formal ou não formal, é uma das grandes geradoras de mudanças sociais e da igualdade de oportunidades.

Conforme Ferreira (2013), a Igualdade de Género apresenta-se actualmente como uma questão complexa e revestida de inúmeras interpretações: umas que a consideram alcançada; outras que não lhe reconhecem importância.

## **CAPITULO 4 – Método e Metodologia**

### **4.1 - Apresentação do Objecto de Estudo**

Elegemos assim como objecto de estudo “Género e Educação: a escola como mecanismo social para (des)construir Estereótipos de Género, a partir da perceção de professoras do 1º Ciclo e Educadoras de Infância”, buscando desta maneira captar informações através de entrevistas semiestruturadas com as Professoras e Educadoras de

Infância de uma Escola pertencente à Margem Sul da área Metropolitana de Lisboa, de um Concelho do Distrito de Setúbal.

Lembrando que a análise do tema em estudo suscita, a reflexão sobre o desenvolvimento da criança através da percepção das professoras sobre as problemáticas de género existentes no ambiente escolar. É importante frisar que actualmente a escola assume um papel bastante relevante no desenvolvimento das crianças, uma vez que é o “lugar” onde as crianças passam a maior parte do seu dia e conseqüentemente grande parte do seu tempo.

No entanto, existe cada vez mais a necessidade de estruturar uma educação de qualidade que esteja totalmente comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais, de género, raça/etnia, dentre outros, no sentido de (des)construir os estereótipos de género. É facto que existe um conjunto de problematização de questões que envolve a igualdade entre homens e mulheres dentro de um contexto de conhecimento e educação, onde se faz necessário um olhar holístico, onde a igualdade de género deve estruturar a educação para a cidadania, tendo como um dos focos principais eliminar os estereótipos de género ainda enraizados nas sociedades.

A respeito disto quando pensamos em estereótipos de género, podemos dizer que as meninas geralmente são as primeiras vítimas das estereotípias impostas pela sociedade, de facto os estereótipos de género afectam também nas escolhas das profissões de meninos e meninas, a sociedade impõe determinadas características para cada género que muitas vezes limitam o desenvolvimento das habilidades e capacidade de ambos os sexos.

Scott (1986) refere que nossas crenças actuais sobre a realidade das diferenças de sexos foram construídas, pouco a pouco. Os estereótipos de género são alicerces da diferenciação menino/menina, do simbolismo da separação entre ambos, veiculando uma visão dicotómica da humanidade que o conceito de género veio pôr em causa.

Os estereótipos também podem ser entendidos como uma opinião ou preconceito generalizado sobre características ou atributos de mulheres e homens. No entanto levando em conta todas as considerações feitas, quando pensamos no peso das estereotípias de género na vida individual de cada ser devemos também considerar a construção de uma identidade individual e colectiva.

“No plano sociocultural, as crenças associadas ao género não podem ser entendidas fora do sistema social em que estão ancoradas.” (Deaux & LaFrance, 1998). “As pessoas

que vivem numa mesma cultura têm a tendência a possuir percepções relativamente semelhantes do comportamento social dos homens e das mulheres, que partilham entre si, nas mais variadas situações de vida.” (Stangor, 2000)

O conceito de “sexo” e “género” revela-se, em parte, a oposição fundante entre natureza e cultura e a dicotomia entre ciências humanas e biociências. A respeito disto podemos dizer que os estereótipos de género têm sido bastante prejudicial nas relações sociais e desenvolvimento pessoal dos indivíduos (homem/mulher), visto que muitas vezes acaba limitando a capacidade de homens e mulheres no desenvolvimento das suas aptidões pessoais, nas escolhas de suas carreiras profissionais e nas tomadas de decisões sobre suas vidas.

Reiteramos que esses estereótipos causam um total desequilíbrio nas esferas sociais reproduzidos pelos diferentes processos de socialização e isso afecta a questão da participação política, da tomada de decisões, do mercado de trabalho e da organização familiar como um todo. Nesse ponto de vista a temática dos estereótipos precisa ser bastante coerente e respeitosa, pois é algo alicerçado na sociedade em que fazemos parte, tornando-se por vezes bastante conflituosa em sua abordagem.

Nesse sentido é importante que no espaço escolar a temática possa ser trabalhada de forma transversal, conscientizando as questões da igualdade sem complexidade e buscando promover uma educação que evite comportamentos sexistas.

De acordo com Vieira (et al, 2015, p.20) A escola deve ser considerada um dos principais agentes de mudança no que se refere à eliminação das desigualdades de género através de “boas práticas de cidadania activa e democrática que possam ser aprendidas na escola a par dos conteúdos do currículo formal”.

Durkheim (1978, p.41) define educação como uma acção exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objectivo suscitar e desenvolver, na criança, alguns estados físicos, morais e intelectuais.

“[...] É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos

nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade. (Durkheim, 1978, p.45).

Conforme enfatizamos anteriormente, sendo a escola um espaço de socialização, a mesma tem um papel extremamente importante na construção das identidades, dos valores emancipatórios e também igualitários, podendo a mesma promover uma visão mais holística dos factos, sendo assim uma instância de extrema importância para sociedade de maneira geral. No entanto, é facto que ainda existem escolas que incorporam em si estereótipos de género de forma inconsciente, reproduzindo uma visão sexista e estereotipada da realidade, muitas vezes condicionadas aos programas e manuais com linguagens sexistas.

É importante ressaltar que actualmente meninas e meninos sentam-se lado a lado nas escolas e os conhecimentos transmitidos seguem o mesmo padrão. Embora saibamos que que mulheres e homens ainda são posicionados em lados opostos por grande parte da sociedade.

Para Meyer (2001, p.32) “aprendemos a ser homens e mulheres desde que nascemos até o dia em que moremos e essa aprendizagem processa-se em diversas instituições sociais.”

Berget & Luckmann (1999), esclarece que a sexualidade é uma parte essencial da identidade pessoal e social, ela é pensada como algo que resulta de um processo de construção ao longo da vida. E, nesse sentido, pensar a noção de identidade, na perspectiva sociológica, é colocar a atenção na socialização do indivíduo, considerado como matéria social da sua época. Ou seja, o que percebemos é que a identidade, ao estar inculcada no universo simbólico e nas suas legitimações teóricas, permanece ininteligível, a não ser quando situada pelo contexto onde está inserida.

Ao reportarmos a questão da sexualidade como parte essencial da construção pessoal e social, não podemos esquecer de frisar que é um conceito bastante complexo, controvertido e de conceituação difícil, visto que ainda existem muitos tabus, distorções e repressões, sempre na tentativa de reduzi-la a sinónimo de reprodução e genitalidade.

Essa pesquisa também enfatiza o aprofundamento das mudanças que vêm acontecendo na sociedade, partindo do ponto que a escola pode ser um mecanismo social e espaço de mudança para (des)construção das estereotípias, sendo assim a educação fundamental para o conhecimento e formação de valores que possam fomentar o respeito pela individualidade de homens e mulheres.

Na escola, assim como também fora dela, é importante a presença de um pensamento de integração da perspectiva de género no sentido de promover a cidadania sem visões estereotipadas, tendo em vista um conjunto de problematização existentes nas principais questões que envolve a igualdade entre mulheres e homens.

## **4.2 - Objectivos**

### **4.3 - Objectivo Geral**

Esta investigação tem como objectivo geral, “compreender as concepções de estereótipos de género, tendo como base a educação pensada como mecanismo de (des)construção.”

### **4.4 - Objectivos Específicos**

A partir do referido objectivo geral foram criados os seguintes objectivos específicos:

- a) Conhecer a percepção das docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância de uma Escola da Margem Sul da área Metropolitana de Lisboa em torno da problemática dos papéis sociais de género e dos estereótipos de género no ambiente escolar;
- b) Identificar se existe algum plano educativo na escola, de promoção à igualdade de género, combate à discriminação e estereótipos de género;



- c) Compreender quais as expectativas das docentes em relação a educação sexual na escola, no combate à discriminação e a promoção da igualdade de género no ambiente escolar;
- d) Conhecer quais são as principais propostas das docentes para promoção da igualdade de género e (des) construção dos estereótipos.

#### **4.5 – Metodologia: Técnica e Participantes**

No presente capítulo iremos fazer uma descrição do estudo realizado no âmbito da temática em análise. A investigação foi dinamizada na sua totalidade numa Escola Básica do 1º. Ciclo com Jardim de Infância, localizada na Margem Sul da área Metropolitana de Lisboa de um Concelho do Distrito de Setúbal.

Neste capítulo, são indicadas as opções metodológicas que se utilizaram neste estudo, assim como o seu contexto empírico, os seus participantes e os instrumentos de recolha de dados que foram usados. A problemática do estudo tem grande relevância e importância na escolha da metodologia a ser utilizada, sendo assim o estudo obedece a um paradigma qualitativo e assume características interpretativas, a partir da narrativa das professoras.

Em síntese o estudo de caso implementado, de natureza qualitativa, exploratória, onde procurou interpretar e compreender a percepção das professoras em relação a problemática de género e estereótipos de género. Participaram no estudo 8 (oito) professoras (do 1º. Ciclo e Jardim de Infância). Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturada, como tal recolhemos dados que nos permitam atingir os objectivos do nosso estudo.

Segundo Vieira (2009) o enquadramento da pesquisa numa metodologia qualitativa é a opção que permite desenvolver o aprofundamento necessário para um entendimento de uma realidade socialmente construída e interpretada.

A expressão investigação qualitativa tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, *os estudos de caso*, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa. (Rodríguez et al., 1999)

Portanto, o estudo de caso nos permite estudar o objecto (caso) no seu contexto real, e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, que é incorporado a subjectividade do investigador. O estudo de caso, como modalidade de pesquisa pode ser utilizado nas Ciências Sociais, para a investigação das particularidades que envolvem a formação de determinados fenómenos sociais.

Segundo Mendonça (2014) “estudo de caso pode ser definido com um estudo exaustivo, profundo e extenso de uma ou de poucas unidades, empiricamente verificáveis, de maneira que permita seu conhecimento amplo e detalhado.”

Nas ciências, durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de maneira exploratória. Hoje, porém, é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente percebidos. (YIN, 2001 apud GIL, 2002, p. 54).

Geralmente utiliza-se as técnicas da pesquisa qualitativa para a colecta de dados nos estudos de caso, sendo a entrevista a principal delas.

Conforme Bogdan e Biklen (apud RAUEN, 2002, p. 212), o estudo de caso pode ser classificado nos seguintes tipos: a) estudos de casos histórico-organizacionais – o investigador se interessa pela vida de uma instituição; b) estudos de casos observacionais – é a observação participante, em que o objecto de análise são componentes organizacionais; c) história de vida – consiste na aplicação de entrevistas semiestruturadas com pessoa de relevo social; d) estudo de caso comunitário – é realizada por equipa multidisciplinar de investigadores que sectorizam a unidade em exame, ressaltando os pontos de culminância, sem perder a visão integral do foco de análise; e) estudos de casos situacionais – relaciona-se a fenómenos específicos que podem ocorrer numa situação social; f) estudos de casos microetnográficos – focalizam os aspectos muito específicos de uma realidade maior; g) estudo comparativo de casos – são comparações entre dois ou mais enfoques específicos. Em geral, esse tipo de pesquisa descreve, explica e compara os fenómenos; h) multicaseos – estudo de dois ou mais sujeitos, organizações, entre outros.

Para Stake (1999), os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento.

O paradigma interpretativo manifesta-se através da metodologia qualitativa, onde “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...) que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (Bogdan e Biklen, 1994).

Em suma levando em consideração a problemática do estudo, a nossa opção metodológica é investigação qualitativa e interpretativa, onde através da qualificação dos dados, pretendemos chegar à compreensão da problemática do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que a referida metodologia de investigação enfatiza a descrição, a intuição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Para estes autores, nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.

Segundo Bell (1997), as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, e deste modo consideram-se quatro critérios: a entrevista aberta, na qual o entrevistado tem total liberdade para dizer o que quiser acerca do tema que o entrevistador lhe der; a entrevista fechada, na qual as perguntas são muito directas, precisas e dirigidas; a entrevista não estruturada, permite maior liberdade de actuação, pois não há um guião. Existe um tema e as perguntas vão sendo elaboradas consoante as respostas que entrevistado for dando. Por último, e tendo em conta a natureza e os objectivos conscientes de que “ uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante. (Bell, 1997)

Bogdan & Biklen (1994) esclarece que a investigação qualitativa apresenta cinco características:

“ (i) O ambiente natural é a fonte directa dos dados e o investigador é o instrumento principal sendo a sua grande preocupação o contexto, pois o comportamento

humano é variável consoante a acção onde ocorre; (ii) Trata-se de uma investigação descritiva, os dados recolhidos são palavras ou imagens e não números. Os dados recolhidos incluem transcrições de entrevistas, notas de canto, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais; (iii) Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (iv) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não para confirmar ou deduzir hipóteses construídas previamente, mas as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando; (v) O significado tem importância vital. Ao apreender as perspectivas dos participantes, a dinâmica interna das situações será frisada, o que se perdia em caso de observação exterior. A preocupação com os participantes da investigação é contínua para entenderem o que experimentam, como interpretam e como estruturam.” (Bogdan & Biklen, 1994)

Manzini (1990) esclarece que esse tipo de entrevista pode emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a padronização de alternativas. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que “é possível um planeamento da colecta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objectivos pretendidos”.

Bogdan & Biklen (1994) argumenta que a fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Esses mesmos autores referem ainda que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados os transcritos.

“Os investigadores qualitativos não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos se vão agrupando.” (Bogdan e Biklen, 1994)

Sendo o âmbito da pesquisa qualitativa procuramos recolher a informação através das entrevistas semiestruturadas, consideramos que ao realizar uma entrevista, esta permite recolher informações acerca de vários assuntos.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo que investigador desenvolva de forma intuitiva uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Ketele e Roegiers (1993), esclarece que a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos.

Segundo Bell (1997), “a entrevista requer procedimentos próprios os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados, preparados e testado um plano.”

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), o plano surge como um guião de referência, no entanto, o entrevistador aborda este plano de forma flexível, consoante as respostas dadas pelo entrevistado. Pretende-se que o participante responda às questões, adaptando-se o desenvolvimento da entrevista ao entrevistado e, mantendo um elevado grau de liberdade na exploração das questões.

Assim sendo, desenvolvemos uma entrevista semiestruturada com a participação de 8 (oito) professoras, 2 (duas) do Jardim de Infância e 6 (seis) do 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir de um guião composto por cinco blocos de perguntas, sendo todas as entrevistas gravadas de modo a não haver perdas de informação, ou seja um estudo exploratório.

Para Gil (2002), a pesquisa exploratória tem por objectivo aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. Constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo, e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos.

Os estudos exploratórios têm como principal objectivo prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o tema ou problema da pesquisa, pode também resultar para os primeiros estágios da investigação uma maior familiaridade, conhecimento e compreensão

do tema estudado. A opção pela pesquisa exploratória se deu devido a necessidade em conceber instrumentos adequados ao contexto do tema, buscando descobrir ideias e pensamentos das docentes com relação ao tema desta pesquisa, pretendemos dessa maneira realizar a investigação que atenda de modo satisfatório os anseios dos pesquisadores e pesquisados.

#### **4.6 - Técnicas e Critérios de Recolha de Dados**

Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos se vão agrupando.

Na recolha dos dados recorreremos como já foi referido, à entrevista semiestruturada conduzidas através de um guião com questionamentos que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelas professoras, todas do género feminino pois na Escola onde foi realizada a pesquisa o corpo docente do 1º Ciclo e Jardim de Infância eram todas mulheres.

Na presente investigação, depois de elaborado o guião foi posto à análise da orientadora para validação do conteúdo, clareza de linguagem e adequação aos objectivos da investigação. A partir das sugestões da orientadora o guião foi corrigido e melhorado.

Quanto à estruturação e concepção do guião das entrevistas utilizadas neste estudo foram definidos um conjunto de objectivos e identificados os temas pertinentes a ser abordados. No entanto, sendo uma entrevista semiestruturada, o guião não foi utilizado com rigidez durante a entrevista, as perguntas foram sendo feitas, tendo a ordem, e por vezes, sido diferente da apresentada no guião.

Nosso guião da entrevista semiestruturada foi constituído por questões organizadas em cinco blocos tais como: bloco A – papel da escola na percepção das professoras, bloco B – estereótipos de género, bloco C – educação sexual na escola, bloco D – formação e linguagem inclusiva, bloco E – expectativas e ideias das professoras.

Relativamente ao registo preciso das respostas das entrevistas, segundo Gil (1999), o único modo (...) é registá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de

gravador. Bogdan e Biklen (1994) referem o facto de haver grandes vantagens na gravação das entrevistas, especialmente quando são muito extensas.

Na realização das entrevistas teve-se em conta as recomendações de Guerra (2006), que não se deve esquecer as questões prévias a colocar no início das entrevistas, tais como a explicitação do objecto de trabalho, a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informações considerando o seu estatuto de informador privilegiado, a duração e a licença para gravar, etc.

Optamos neste estudo pela gravação das entrevistas de forma a evitar tomar notas durante a entrevista, o que poderia causar distrações nos intervenientes. Para o registo dos dados fizemos a gravação de áudio e pedimos autorização às entrevistadas através de um formulário de consentimento inserido nos anexos desta pesquisa, de modo a garantir o anonimato das entrevistadas.

Neste estudo foram realizadas 8 (oito) entrevistas, do qual atribuímos um número de código a cada entrevistada, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8 de acordo com a ordem de realização. As entrevistas foram realizadas com as docentes no ambiente escolar de forma informal, em tom de conversa descontraída para que as entrevistadas se sentissem à vontade. Foram realizadas entrevistas individualmente nos meses de Julho, Setembro e Outubro de 2021, tendo em média a duração de 45 minutos. Posteriormente procedeu-se à transcrição integral das mesmas.

Para Carmo e Ferreira (1998) durante a entrevista é importante saber escutar, ou seja, dar tempo para o entrevistado se expressar, e caso existam perguntas delicadas, estas devem ser feitas no final da entrevista e enquadradas por perguntas preparatórias. Depois da entrevista devem registar-se as informações acerca dos comportamentos verbal e não-verbal do entrevistado, assim como acerca do ambiente onde a entrevista decorreu.

Após a recolha dos dados através das entrevistas semiestruturadas, foi necessário recorrer a técnicas específicas para efectuar o tratamento e análise dos dados obtidos.

Bardin (2008), citando Holsti, refere que “tratar o material é codificá-lo” “a codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto.”

#### **4.7 - Uma breve contextualização da Escola**

Este estudo se enquadra no modelo de investigação qualitativa exploratória, deste modo se fez necessário uma breve contextualização da Escola para caracterizar o campo e o alvo da nossa pesquisa. Desta forma delimitamos o nosso campo de investigação como alvo 8 (oito) professoras, 2 (duas) do Jardim de Infância e 6 (seis) do 1º Ciclo de Ensino. Todas as participantes vivem na Área Metropolitana de Lisboa, na Margem Sul.

A Escola está localizada numa Área Metropolitana em um Concelho do Distrito de Setúbal na Margem Sul de Lisboa, em área urbana relativamente pequena, porém com uma considerável densidade populacional. A dinâmica da economia neste Concelho onde está inserida a Escola destaca-se pela agro-pecuária, a indústria tradicional, os serviços e o turismo, sendo essas as principais actividades económicas local. Vale ressaltar em outros tempos essa zona tinha uma forte actividade piscatória.

No contexto do quadro socioeconómico das famílias dos alunos(as) que frequentam essa Escola, grande parte das famílias estão inseridas no sector de serviço, nas indústrias do ramo automotivo pois nesse Concelho existem algumas indústrias de fabricação de carros, trabalhadores independentes e vendedores ambulantes, poucas famílias nessa região vivem da agricultura e agro-pecuária. A faixa etária de frequência escolar faz-se entre os quatro e os dez anos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o campo trata-se dos locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas sendo este ambiente natural, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores. Para esses autores a área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, situações, sujeitos, materiais, assuntos e temas.

O horário de funcionamento é das 7hs às 19hs com as CAF, porém os horários que começam as actividades lectivas de algumas turmas é das 8h45 às 15h15, e outras turmas tem começo das 9hs às 15h30. Outro ponto importante da dinâmica da escola é com relação as CAF que têm como objectivo apoiar a escola e os encarregados de educação, no horário não lectivo, através de actividades-pedagógicas específicas, no apoio aos TPC's e assenta na ideia de que este é o espaço e o tempo da criança, onde ela poderá fazer actividades pouco estruturadas, mas organizadas, lúdicas e pedagógicas.



Em Portugal, as escolas básicas constituem os estabelecimentos de ensino público onde é realizado o ensino básico. Cada escola básica tem uma denominação composta pela designação da sua tipologia, pelo nome de um patrono ou da região onde a escola se insere e pelo nome da localidade onde se situa a escola.

## **CAPÍTULO 5 – Apresentação e Análise das Entrevistas**

Este capítulo destina-se à apresentação, a uma breve caracterização das participantes e análise das entrevistas. Após a transcrição fez-se uma análise das entrevistas (análise da temática), tendo como objectivo identificar informações a partir de questões colocadas na entrevista semiestruturada. Cabe ressaltar que o objecto de estudo desta pesquisa é essencialmente qualitativo uma vez que buscamos a percepção individual de cada docente sobre a temática em questão.

“Para pesquisas qualitativas, podemos interpretar que a validade é entendida como o grau de correspondência entre a pesquisa e a realidade.” (Bianchi & Ikeda, 2008). Minayo (2008) aponta a triangulação de métodos como forma de aferir validade ao processo de pesquisa qualitativa.

Assim sendo, optamos pela Análise Temática (AT) do qual um dos benefícios é a sua flexibilização. Conforme Braun e Clarke (2006), através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados.

Braun e Clarke (2006) apontam que a Análise Temática (AT) consiste no primeiro método qualitativo de análise que os pesquisadores precisam aprender, pois contém habilidades centrais que são essenciais para a realização de muitas outras formas de análise qualitativa.

A Análise Temática pode se apresentar como “um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Também pode ser um método ‘contextualista’, localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo (...). Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para reflectir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da

‘realidade’. No entanto, é importante que a posição teórica de uma análise temática seja clara, já que esta é muitas vezes não mencionada (e é, então, normalmente, de carácter realista).” (Braun & Clarke, 2006)

Portanto, a Análise Temática (AT) é um método interpretativo de análise de dados, considerado um procedimento analítico alternativo na pesquisa qualitativa, pois nos dá a possibilidade de fornecer uma descrição mais detalhada e diferenciada sobre um determinado tema específico ou grupo de temas, dentro da análise de dados.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Em suma, “uma análise temática a nível latente vai além do conteúdo semântico dos dados, e começa a identificar ou examinar as ideias, suposições e conceitualizações – e ideologias – subjacentes que são teorizados como formação ou informação do conteúdo semântico dos dados.” (Braun; Clarke, 2006)

## **5.1 - Breve caracterização das participantes**

Como já referida anteriormente, participaram deste estudo 8 (oito) professoras, 6 (seis) do 1.º Ciclo de Ensino Básico e 2 (duas) do Jardim de Infância, todas participantes do sexo feminino, visto que na Escola todas as docentes do quadro são mulheres, lembrando que existiam apenas 3 (três) homens na escola, porém ajudavam nas actividades extracurriculares e não faziam parte do quadro.

Os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturada, foram codificados e organizados em citações para que dessa forma nos permita fazer uma leitura sucinta e esclarecedora da percepção das professoras em relação a temática dessa pesquisa.

Conforme podemos observar no Quadro.1 logo abaixo, das 8 (oito) docentes participantes nesta pesquisa, 5 (cinco) tinham entre 45 e 54 anos, sendo essa faixa etária a de maior volume de participantes, 2 (duas) participantes uma com 39 anos e outra de 40 anos, e 1 (uma) participante sendo a mais velha do grupo com 60 anos.

Observa-se neste quadro, que 2 (duas) participantes são Educadoras de Infância e as outras 6 (seis) são Professoras do 1º Ciclo de Ensino. Outro ponto importante está relacionado ao tempo de serviço, observa-se que as Professoras com mais tempo de serviço têm idades entre 45 e 54 anos, variando o tempo de serviço entre 20 e 27 anos.

Entre as participantes curiosamente, a professora com menos tempo de serviço é a professora com mais idade, tendo 60 anos e 16 anos de serviço. As participantes mais jovens de 39 e 40 anos, uma têm 19 anos de serviço e a outra com 18 anos de tempo de serviço.

**Quadro.1 – Designação dos códigos atribuídos e caracterização das participantes**

<b>Código/Profissão/Idade</b>	<b>Tempo de Serviço</b>
<b>E1</b> <b>Educadora de Infância</b> 39 anos	19 anos
<b>E2</b> <b>Professora do 1º Ciclo</b> 40 anos	18 anos
<b>E3</b> <b>Professora do 1º Ciclo</b> 46 anos	20 anos
<b>E4</b> <b>Educadora de Infância</b> 48 anos	23 anos
<b>E5</b> <b>Professora do 1º Ciclo</b> 48 anos	20 anos
<b>E6</b> <b>Professora do 1º Ciclo</b> 49 anos	21 anos
<b>E7</b> <b>Professora do 1º Ciclo</b> 51 anos	27 anos
<b>E8</b> <b>Professora do 1º Ciclo</b> 60 anos	16 anos

Portanto estamos falando de Professoras que estão a leccionar crianças entre a idade dos 4 (quatro) anos aos 10 (dez) anos. Como citado anteriormente verificamos que o grupo de estudo é constituído maioritariamente por professoras com faixa etária entre 45 e 54 anos. Em síntese, verificamos que o grupo de professoras que participou neste estudo, quanto ao género prevaleceu o sexo feminino conforme motivos já foram esclarecidos.

## **5.2 - Os papéis sociais de género na escolha da profissão**

Nas entrevistas procuramos inicialmente perceber se os papéis sociais de género influenciaram as professoras na escolha da sua profissão. Lembrando que as entrevistas foram realizadas individualmente com cada professora, em dias diferentes e no ambiente escolar. Começamos por perguntar para perceber o que as levaram a escolher a profissão de professora, visto que existia um indicativo de que naquela altura havia muito um direccionamento para as mulheres escolherem essa profissão, baseada nos papéis sociais de género da época e que ainda continua.

A influência do género na escolha profissional muitas vezes ainda está directamente ligada as relações sociais dos indivíduos, visto que a educação sexista é transmitida dentro e fora das escolas, contribuindo para que homens e mulheres (re) produzam lugares sociais diferentes a partir da atribuição dos papéis sociais de género. Nesse sentido buscamos compreender inicialmente se durante o processo de escolha da profissão em algum momento as professoras se sentiram influenciadas ou pressionadas pela família e pessoas próximas.

Verificamos que uma parte das participantes escolheram a profissão de professora por gostarem de crianças ou por vocação, apenas um dos discursos citou a influência familiar na hora da escolha profissional.

Revelou-se em discursos que os factores vocacionais e o gostar de crianças, foram os principais factores que as levaram a escolha desta profissão. Como podemos observar nestes exemplos:

Desde miúda sempre quis ser professora, o prazer de ensinar, o prazer de descobrir os outros a aprender aquilo que nós tentamos transmitir, desde pequenina brincava

de ser professora com as bonecas e depois com meu irmão, também tive uma professora do 1º ciclo que até hoje recordo que me inspirei, muitas das minhas didáticas são de acordo com o que aprendi com ela que na altura era futurista, era uma professora muito pra frente da época. (E6)

Escolhi a profissão por gostar muito de crianças e também poderia ser uma forma de ajuda-las, quando fui a Psicóloga e aos Serviços de Orientação pedi profissões que pudesse estar em contacto com pessoas e que pudesse ajudar, até sugeriram o curso de Assistente Social mas achei que tinha muito serviço burocrático, infelizmente nós professores também temos, mas gosto muito de crianças queria fazer a diferença na vida delas, por isso escolhi ser Professora. (E3)

Na opinião desses autores, “escolher o que queremos ser no futuro implica reconhecer quem fomos, quem somos e que influências sofremos desde a mais tenra infância. O que esperamos para o futuro está carregado de afectos, esperanças, medos e inseguranças, não somente da própria pessoa, mas, também, daqueles que os rodeiam, tais como os pais, avós, irmãos, professores, etc. Construir um projecto profissional é decidir com que problemas e desafios concretos querem nos defrontar diariamente”. (Maciel, Fumagalli & Lassance, 1994)

Percebeu-se em alguns discursos que há uma certa associação da profissão às questões dos papéis sociais de género, as lembranças, brincadeiras de infância, ao citarem as brincadeiras com as bonecas e o faz de conta de ser professora.

Actualmente, como também na época das professoras a escolha profissional é vista como um grande desafio para muitos jovens, visto que existe um grande número de opções de cursos e cada vez mais a necessidade da escolha mais cedo, as inúmeras mudanças e exigências do mercado de trabalho e também a influência dos papéis sociais ainda existentes em nossa sociedade.

Na opinião de Filomeno (2012), a escolha profissional pode ser entendida como a decisão sobre o que fazer em termos ocupacionais e a pessoa que se quer ser no futuro.

Trata-se de um processo contínuo, composto por uma série de decisões tomadas ao longo da vida. Assim, a escolha profissional pode ser influenciada por diversos factores.

“Entre os aspectos pessoais que podem interferir na decisão, destacam-se características pessoais, interesses e aptidões, a forma de ver o mundo, de ver a si mesmo, bem como os valores, as crenças e as informações que as pessoas têm sobre as profissões.” (Almeida & Pinho, 2008 & Santos, 2005)

Segundo os autores Bardagi, Lassance & Teixeira (2012) “a família tem um papel fundamental, uma vez que possibilita ao jovem a construção de valores e crenças sobre si e sobre o mundo, inclusive sobre os aspectos relacionados ao trabalho”. As percepções das próprias capacidades e habilidades e das opções profissionais consideradas aceitáveis ou inaceitáveis também são influenciadas por discursos e valores que circulam no ambiente familiar.

Nesta perspectiva pode destacar que a escolha profissional poderá estar ligada a diversos factores, sejam eles pessoais e factores externos que acabam influenciando na escolha, contudo neste estudo uma grande parte das participantes utilizaram-se de aspectos pessoais e aptidões vocacionais.

### **5.3 - Percepção das Professoras na preparação de meninos e meninas para vida adulta**

A pergunta introdutória remetente a este próximo tema foi relacionado a profissão, como elas chegaram a escolha da profissão de professora, para que pudéssemos introduzir o próximo questionamento a respeito da preparação de meninos e meninas para vida adulta. Neste subcapítulo vamos aprofundar a discussão do tema.

Quando questionamos sobre a forma como as professoras vêem a preparação de meninos e meninas para vida adulta e quais são os factores que levam a escolha da profissão, verificamos em alguns discursos diferenças relativas a aprendizagem de meninos e meninas, percebeu-se que pelo facto das meninas amadurecerem mais cedo, isso pode ser um indicativo de diferenciação na preparação de ambos. Na percepção de algumas professoras o facto de meninas amadurecerem mais rápido, indica uma necessidade de existir um trabalho direccionado para os meninos a nível emocional e a nível cognitivo. Outro discurso traz a ideia que as meninas são líderes natas e muitas conseguem ter mais

atenção nas coisas por serem mais autónomas, na perceção desta mesma participante, grande parte dos meninos precisam que o conteúdo seja explicado mais vezes.

Identificamos em vários discursos pensamentos muito parecidos em relação ao facto das raparigas ficarem mais maduras e despertas para as coisas antes dos rapazes, sendo isso um indicativo importante, visto que as participantes acreditam que influi na facilidade em captar os conteúdos. Outra conclusão interessante é referente as professoras acreditarem que apesar do ensino ser igual para ambos os géneros existe a necessidade da adaptação do ensino para os meninos em função das meninas amadurecerem antes.

Segundo conclusões retiradas do relatório do “Estado da Educação” do Conselho Nacional de Educação (2018) as raparigas têm obtido mais sucesso escolar do que os rapazes, neste documento analisa a evolução da última década em Portugal e faz um comparativo do país com os demais países da Europa. No mesmo documento do Conselho Nacional de Educação (2018) faz-se uma referência aos “chumbos e a existência de uma escola nitidamente feminina”, visto que os rapazes têm obtido menos sucesso são dois fenómenos descritos no documento.

Outro discurso interessante de uma das professoras está relacionado aos papéis sociais de género, muitas vezes designadas pela própria família no dia-a-dia de rapazes e raparigas.

“Assim nas famílias infelizmente ainda se observa essa diferença da orientação de ensinar as meninas a fazer o trabalho em casa e ainda há muitas famílias que não fazem o mesmo com os meninos. Na escola oriento as crianças no sentido de que tarefas, brincadeiras e as roupas não influem no género, todos podem fazer o que lhes apetecerem.” (E3)

Neto (et al., 2000) refere que os estereótipos de género são um conjunto de crenças socioculturalmente interiorizadas e assumidas, estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher (...), incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem «ser» (traços de género) e «fazer» (papéis de género).

Há também discursos da professora mais velha com idade de 60 anos, que compara antigamente com os dias atuais, ela acredita que antigamente havia muitas diferenças e que actualmente diminuiu um pouco, no entanto percebe que ainda pode existir diferenças entre as raparigas e rapazes. Essa mesma participante acredita que a nível de 1º ciclo são muito iguais, porque nessa fase as miúdas ainda não chegaram na puberdade, já no 2º ciclo ela acredita que as diferenças são mais perceptíveis pelo facto das miúdas menstruarem e amadurecerem mais rápido, portanto na conclusão dessa participante isto estaria ligado a questão da menstruação, da puberdade, da sexualidade e da transformação do corpo.

Quando se fala da puberdade, pensa-se sobretudo no lado orgânico da adolescência e, em particular, no aparecimento da função sexual. Deste modo, “puberdade é o conjunto de factores que tornam possível a reprodução. Diz respeito a um conjunto de transformações hormonais com implicações morfológicas, e fisiológicas, cujo início põe termo à infância e cujo fim origina um indivíduo com características morfológicas e fisiológicas adultas.” (Lopes e Furtes, 1998)

Dando continuidade aos questionamentos tentamos perceber, se as professoras acham que a escola tem em atenção as diferenças na educação dos rapazes e das raparigas. Nos discursos obtidos verificamos que as professoras percebem que não há diferenças entre o ensino de rapazes e raparigas, por acreditarem que actualmente a educação é igual para todos, porém como já citado no questionamento anterior deve se ter atenção em alguns detalhes, principalmente a nível de aprendizagem, que segundo elas pode ser decorrente do amadurecimento mais cedo das raparigas. Porém, também tivemos discursos complexos e contraditórios em relação a esse questionamento, pois existem algumas interpretações diferentes entre umas e outras participantes.

Tivemos um discurso muito interessante que faz um comparativo referente á divisão de género que existia antes do 25 de Abril de 1974, quando a escola em Portugal era muito diferente do que vemos actualmente, visto que nesta época as escolas não tinham turmas mistas. A divisão de género nas escolas antes do 25 de Abril de 1974, era explícita até mesmo em relação aos docentes, os professores davam aulas aos meninos e as professoras às meninas.

Outro detalhe curioso, é que pela segunda vez a participante mais velha com idade de 60 anos em seu discurso fala que não ver diferenças no ensino do 1º ciclo, no entanto, acha necessário que a escola deve estar mais atenta com o ensino do 2º ciclo, e acha de suma



importância que a escola deve pensar em aulas de sexualidade, por conta de questões já citadas anteriormente, tal como a puberdade.

Em outro discurso, uma das professoras percebe que existe diferenças relacionadas as actividades extra curriculares, por acreditar que muitos pais acabam direccionando seus filhos para actividades tidas mais para mulheres ou mais para homens, ou seja, na sua percepção ainda existem muitos papéis de género e estereótipos de género atrelados na hora de escolher uma actividade para o filho ou para filha. Também é feita uma referência na forma de como muitos pais criam seus filhos e suas filhas, de maneira diferenciada dando como exemplo que antes mesmo de os filhos nascerem as mães e os pais é quem escolhem os brinquedos e as cores que eles devem usar e posteriormente escolhem as actividades domésticas e desportos, dando assim ênfase aos papéis de género existentes. Como podemos observar no exemplo a seguir:

Talvez em certas actividades nas aulas extra curriculares se houver uma aula de ballet os pais tem a tendência de colocar apenas as raparigas por achar que os rapazes tem que ir para o futebol ou judo, portanto acho que nessa modalidade de coisas ainda existem estereótipos e acaba por haver uma diferenciação. (E2)

Este discurso também enfatiza a ideia de Saffioti (1987), que considera as diferenças socialmente construídas, que criam paradigmas e causam várias problemáticas na vida privada e pública do sujeito, uma vez que ao internalizar os estereótipos, consiste numa maneira mais fácil de viver, porque segundo este autor basta obedecer ao modelo para entrar na forma, portanto, é preciso que se reconheça o carácter repressivo desses paradigmas.

#### **5.4 - Percepção das Professoras sobre Estereótipos de Género**

Quando questionadas sobre a existência de estereótipos de género na escola, algumas participantes consideraram em seus discursos que ainda há estereótipos de género no ambiente escolar, sobretudo acredita-se que no 1º ciclo isso seja menos comum por serem ainda muito pequeninos. Podemos observar neste próximo exemplo:

Acho que ainda se nota, porém nessa escola ainda não vi talvez por eles serem muito pequeninos, mas na escola que leccionei anteriormente haviam muitos desses problemas, as vezes as meninas queriam jogar futebol e os meninos diziam não porque as meninas não sabem jogar futebol e sabemos que isso não é verdade há meninas que jogam muito melhor do que alguns meninos. (E3)

A respeito disso consideramos que são os estereótipos de género, que podem muitas vezes afectar meninos e meninas em suas escolhas futuras, principalmente limitar o desenvolvimento das suas habilidades e capacidades, neste sentido acreditamos que a estereotipia de género pode sim limitar o desenvolvimento dos talentos e das capacidades pessoais de meninos e meninas.

Ressaltamos que para haver a (des)construção dos estereótipos, se faz necessária a participação efectiva da família durante a educação de seus filhos, de facto é muito importante durante o processo de ensino e aprendizagem que essas ideias preconcebidas pela sociedade e atribuídas arbitrariamente para ambos os géneros sejam (des)construídas continuamente ao longo da vida.

Também há discursos sobre a importância da educação que a criança traz de casa, daquilo que é passado pelos pais, conforme podemos ver no próximo exemplo:

Ainda existe isso, não quer dizer que sejam em todas as turmas, mas acho que sim e tem muito a ver com a educação que a criança traz de casa, daquilo que os pais conversam com elas, acredito que são coisas que devem ser desconstruídas pois cada criança é um mundo e todas são diferentes umas das outras e nós temos que valorizar essas diferenças, muitas vezes a educação que está por trás pode minar um sonho e todo resto e acaba influenciando a criança e a mesma não se sente livre ou à vontade para fazer aquilo que gosta por medo da opinião dos pais, infelizmente ainda existem muitos estereótipos, e acredito que ainda há um grande caminho a ser

percorrido pois depende muito da educação e da bagagem que a criança traz de casa. (E2)

Destacamos que os estereótipos de gênero em especial sobre as raparigas, ainda tem sido simultaneamente a causa de atitudes, valores, normas e preconceitos contra as mulheres até nos dias atuais. Nota-se que ainda se utiliza de práticas convencionais, para justificar e manter as relações históricas de poder dos homens sobre as mulheres, bem como determinadas atitudes sexistas que arbitrariamente ainda tem impedido o progresso das mulheres em algumas esferas sociais.

Existem discursos de participantes que acredita que há estereótipos de gênero na escola, e isso pode até ser observado no recreio onde segundo a participante é bastante perceptível nas brincadeiras onde grande parte dos rapazes estão sempre a jogar futebol e poucas meninas conseguem participar dessa brincadeira, e isso na opinião da mesma pode ser um indicativo de estereótipos. Outro discurso contrapõe a esse discurso anterior, por acreditar que já não exista estereótipos de gênero na escola, pois na percepção dessa outra participante existe sim uma integração de ambos os gêneros durante as brincadeiras, e a mesma ainda faz uma ressalva ao trabalho que desenvolve em sala de aula com seus alunos. Conforme exemplo abaixo:

Acredito que não, hoje em dia nota-se muito eles brincarem em conjunto e escolherem uma brincadeira para todos brincarem, portanto não vejo estereótipos nessa escola, nem discriminação, inclusive na minha turma os próprios meninos chamam as meninas para jogar futebol com eles. Também faço questão de trabalhar o respeito nas minhas aulas de Cidadania, frisando sempre o respeito para com o outro, o respeito pelas diferenças, o respeito por alguém que tenha alguma dificuldade motora ou física, respeito pela religião, debato muito sobre essas questões em sala de aula. (E5)

Em suma houve uma diversidade de discursos a esse questionamento, no entanto todas dividem a mesma ideia no que se refere a escola como espaço de socialização e que tem um papel fundamental na construção das identidades, porém é um trabalho em conjunto com os valores repassados pelos pais, que podem promover uma visão mais correta ou limitada, podendo ou não incorporar inconscientemente uma visão estereotipada e sexista na criança.

Por vezes, na percepção de algumas participantes, a reprodução estereotipada encontra-se até mesmo nos programas, manuais e na própria linguagem utilizada em casa, e até mesmo por alguns profissionais da educação, condicionando expectativas, comportamentos, formas de agir e valores sociais.

Se as crenças sexistas moldam identidades rígidas de homens e mulheres no decurso de um processo educacional de uma sociedade típica e historicamente patriarcal, os valores que a instituição escolar transmite terão certamente impacto na construção da identidade dos/as alunos/as, continuando a “orientar e restringir significativamente as escolhas dos dois sexos em matéria de educação, de actividade profissional e de modo de vida.” (Conselho da Europa, 1995, cit in Nunes, 2009).

Em seguida questionamos as professoras a respeito das expectativas que existem sobre os rapazes e raparigas, se isso poderia interferir na maneira como eles vêem o futuro e como isso pode afectar a liberdade de escolhas de rapazes e raparigas. Tendo em conta os discursos das participantes foram quase que unânimes com afirmativas referente a interferência dos adultos nas escolhas de rapazes e raparigas. Podemos dar como referência esse exemplo abaixo:

Acho que sim, interfere porque muitas vezes as crianças querem agradar aos pais ou querem corresponder as expectativas dos professores, portanto acho que o professor deve ter um certo cuidado ao fazer uma crítica pra uma criança, a forma de falar faz toda diferença pois as crianças querem corresponder as expectativas que lhes são depositadas. (E2)

Para as participantes o papel do professor na formação da identidade de género é fundamental para que as crianças cresçam adultos seguros, menos ansiosos, e acreditam

que nessa fase deve-se ter bastante cuidado com as críticas direccionadas as crianças e com os estereótipos impostos pela sociedade, para não interfira nas relações escolares e sociais, sendo a escola uma importante esfera social por onde transitam conceitos, valores, relações, etc. É durante a infância que a criança reproduz e interpreta o mundo social, no entanto, a elaboração social infantil tem como releitura a ordem e relações sociais do universo adulto, principalmente os valores que lhes são passados pela família, então na percepção das participantes esse trabalho tem que ser em conjunto com a família.

Identificamos em alguns discursos a crença de existência de estereótipos, porém uma das participantes acredita que há uma diferença entre os miúdos dessa geração e os miúdos da geração dela, na sua percepção os miúdos dos dias atuais é reflexo da nossa sociedade cada vez mais capitalista, para ela cada vez mais os miúdos se apropriam da interacção social da vida adulta, ou seja é por meios dos princípios adultos que as crianças fazem suas escolhas. Também existem discursos de participantes que acreditam na interferência dos adultos nas escolhas de meninos e meninas, em outros discursos existe um indicativo que actualmente é igual para ambos os géneros e existe muito mais liberdade de escolha comparado com antigamente.

Acho que actualmente está muito igual, penso que não há mais interferências como havia antigamente, hoje em dia não há profissão que seja só para rapazes, já se percebe as meninas falando em profissões que se calhar antigamente era mais os rapazes, portanto acho que hoje em dia ambos têm mais liberdade de escolha. (E7)

Percebemos diferentes discursos, no entanto concluímos que as participantes acham relevante e importante a participação da família em parceria com a escola para o desenvolvimento das competências pessoais de meninos e meninas. É facto que os estereótipos de género muitas vezes podem atingir nas escolhas das crianças e torná-los adultos mais inseguros, visto que na sociedade ensina-se desde á infância a atenuar e impor determinados papéis sociais de género o que acaba por vezes limitando o desenvolvimento de algumas habilidades e capacidades dos indivíduos.

Bem (1981) argumenta que o sujeito sexualmente estereotipado sente-se motivado a manter o seu comportamento de género consistente com a imagem idealizada de masculinidade ou feminilidade.

Do ponto de vista de Sarmiento (2004) ele considera que “as interações sociais são processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e acções e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem-sucedida a acção cooperativa”.

Neste sentido conforme os discursos das participantes chegamos a conclusão que cabe primeiramente a família em conjunto com a escola, ter o papel preponderante na educação de meninos e meninas no sentido de (des)construir os estereótipos de género. Vale salientar a importância de incluir práticas quotidianas de actividades específicas que possa permitir o desenvolvimento das habilidades e competências de cada criança.

Questionadas sobre como os meninos e meninas que não se enquadram nestes estereótipos são tratados na escola pelos colegas tivemos uma diversidade de discursos interessantes, e alguns exemplos dados pelas participantes de situações complexas e polémicas que ocorreram dentro do ambiente escolar. Repetiu-se discursos sobre a influência e valores passados pelos pais que podem interferir no comportamento das crianças, estimular ou inibir as escolhas de meninos e meninas.

Percebemos a importância e a extensão do discurso de uma das participantes, que nos levou a uma reflexão referente ao comportamento de muitos professores diante de situações inusitadas e diferentes do habitual, trouxe uma reflexão referente a muitos profissionais da educação despreparados para lidar com as diferenças, percebeu-se na fala da participante um relato pessoal ocorrido com a mesma em uma das escolas que trabalhou, segundo a participante um aluno sofreu discriminação da própria professora por não aceitar a maneira como o aluno ia vestido para as aulas e que lhe deixou extremamente triste.

Penso que alguns ainda são tratados de forma hostil e ainda são maus tratados. Por exemplo ano passado estive numa escola em que havia um menino do 2º ano que gostava de ir para escola vestido de rosa e vivia dizendo que queria ser menina, ele era bem recebido pelos colegas porém a Professora achava um absurdo o menino ir

vestido de rosa, um dia ele chegou com as unhas pintadas e ela foi falar com os pais, os pais da criança por sua vez aceitavam e entendiam a situação e tentavam lidar com isso naturalmente, porém a Professora não era para ter tido esse tipo de comportamento até porque a criança precisava ser acolhida por todos, compreendo que alguns Professores não estejam preparados para esse tipo de situação e até entendo porque ninguém nunca nos ensinou sobre essas questões na nossa época, mas acredito muito na nossa postura e maneira de aceitar as coisas. (E8)

Também percebe-se nesse discurso as crenças que estão associadas aos papéis sociais de gênero, onde o menino não pode usar cor-de-rosa ou ter um comportamento diferenciado do habitual e do que é atribuído ao sexo masculino, ou seja, ainda prevalece uma estereotipização de gênero. Paradoxalmente associam-se a cor-de-rosa e o vestido ao indivíduo do sexo feminino, e abre uma velha discussão sobre a fuga de algumas crianças aos comportamentos típicos do próprio gênero e as implicações no desenvolvimento das capacidades e habilidades.

Ressaltamos, que são questões que alguns pais se deparam quando existe um comportamento diferente do habitual dos filhos e alguns não encontram-se preparados para lidar com determinadas situações. Portanto, é importante que a criança ao longo do processo de construção da sua identidade tenha o incentivo e diálogo dos pais.

Em outro discurso retoma-se a problemática dos papéis sociais de gênero e nos chama atenção para a problemática do bullying no ambiente escolar, como podemos observar no próximo exemplo.

Ainda vejo serem tratados de forma inadequada, não por todos, mas ainda há crianças que não aceitam as diferenças e estão constantemente a gozar, também tem aqueles que vêm com um discurso não porque meu pai disse que menino não usa saias, que meninos não podem chorar e tal... esses que não aceitam por exemplo quando um menino fala quero ser bailarino, os outros colegas ficam a gozar ou

chama de maricas, percebo que isso infelizmente ainda acontece. (E1)

Feijó & Macedo (2012), enfatiza que a educação sexista não é facilmente percebida e muitos dos comportamentos atribuídos a homens e mulheres são tomados como naturais e universais, ou seja, decorrentes de diferenças biológicas, presentes em quaisquer culturas. “E, sexo biológico e género comumente são utilizados como termos sinónimos. A educação sexista não se encontra presente somente nas escolas, mas permeia toda a trama de relações sociais dos indivíduos, bem como a transmissão de conhecimentos.” (Feijó & Macedo, 2012)

Os discursos das participantes em síntese indicam que os indivíduos que não se enquadram nos estereótipos tendem a ser tratados de maneira hostil e diferenciada por alguns colegas, e ainda enfatizaram a atribuição de papéis sociais de género vindo da própria família.

As participantes foram questionadas se já haviam presenciado algum tipo de bullying na escola, bullying homofóbico ou pelo facto de algum menino gostar de brincar com as meninas ou meninas que gostam de jogar futebol, se elas tinham conhecimento de alguma dessas situações. Em alguns discursos percebemos a afirmativa desse questionamento, conforme podemos observar na citação abaixo:

Nessa escola não. Mas, estive 3 anos em outra escola de Lisboa que um rapaz do 2º ano queria mudar de sexo, no Carnaval ele vestia-se como rapariga e sempre era imensamente gozado pelos colegas de turma e da escola. Ele queria mudar de sexo e falava abertamente que não se sentia bem no corpo dele. Nessa altura eu estava como Coordenadora de Escola e a Mãe dele na época ponderou em tira-lo da escola devido a pressão que estava existindo sobre a criança, devido o bullying dos colegas. (E6)

Em alguns discursos tivemos o indicativo que a sociedade ainda exige desde cedo que adoptemos determinadas atitudes, estereótipos e comportamentos para que possamos



nos inserir neste modelo patriarcal. Também foi destacado em um dos discursos referente as crianças que nascem como “transgénero”, ou seja, aquela criança que nasce com um determinado sexo, mas não se identifica fisicamente nem psicologicamente com ele, e por vezes tem a perfeita noção que quer mudar de sexo por sentir-se a vontade com seu próprio o corpo.

Enfatizamos que nessas situações os especialistas não consideram que isso seja um transtorno mental, até porque não é uma escolha consciente nem uma opção sexual, geralmente isso é manifestado muito precocemente na criança, antes mesmo de ela conhecer as representações sociais de masculino e feminino e de desenvolver a própria sexualidade. Uma das participantes referiu-se a um exemplo que vivenciou em uma das escolas que leccionou.

“O miúdo tinha perfeita noção que a partir de uma certa idade gostaria de mudar de sexo e nessa altura ele tinha apenas 8 anos já estava em consulta psicológica, a criança definitivamente não se sentia rapaz sentia-se uma menina e era bastante afeminado, o grande problema na época foi ele ter verbalizado perante os outros, então as outras crianças gozavam dele porque não compreendiam, foi uma situação muito complicada pra essa criança e para os pais.” (E6)

Questionada sobre como conseguiu lidar com a situação na época e a participante afirmou ter sido necessárias muitas conversas com as outras crianças, na busca de uma reflexão colectiva e mostrando a vivência de outras situações que não foram legais.

De acordo com Louro (2003), “é necessário perceber enquanto professor(a), palavras expressadas que transmitam ideia de sexismo, racismo ou etnocentrismo. É imprescindível questionar o que se é ensinado, tal qual, o modo como se ensina, desmistificando aprendizagens sólidas e verdades tidas como absolutas”.

Tivemos alguns discursos complexos e emotivos, uma das participantes se emocionou bastante durante a entrevista ao falar sobre o assunto e enfatizou sobre o quanto lhe causou tristeza na época do facto ocorrido, pois infelizmente presenciou o bullying e a agressividade nas palavras oriundas de uma criança de apenas 9 anos.

Infelizmente já presenciei todo tipo de bullying, por questões de raça, de religião, de status social, por questões de sexo e de orientação, eles são pequeninos porém existem alguns que já tem trejeitos que podem indicar ou não, isso porque as vezes pode nem ser, mas existem esses estereótipos comportamentais e nas escolas que trabalhei alguns miúdos eram agressivos e muito cruéis, por exemplo, ouvi negros dizendo que não existe ciganos bons e isso aconteceu ano passado um aluno negro dizendo que os ciganos não prestavam, e ele dizendo isso com ciganos na sala. Esse meu aluno tinha todos os estereótipos enfiados na cabeça, que as meninas não podem fazer isso, que os meninos não podem fazer aquilo e comentários depreciativos que na altura me chocou, imagina uma criança do 1º ciclo falando que as mulheres brancas que querem homens negros são porque os homens negros são bem dotados, o tema em si acho totalmente inapropriado para idade. (E3)

Considerando que vivemos em uma sociedade multicultural, na percepção desta professora essa situação foi extremamente constrangedora, ela indica que isso é reflexo do que a criança escutava em casa, pois existiu uma grande depreciação da mulher na fala desta criança, ou seja, houve na opinião dela diversos pensamentos errados e estereotipados na cabeça dessa criança, e ao presenciar essa situação sentiu-se extremamente abalada, incomodada e entristecida. A participante demonstrou muita comoção durante a entrevista, e chorou por diversos momentos ao relatar esse episódio.

Tivemos também discursos de participantes que nunca chegaram a presenciar nenhum tipo de bullying, e uma delas ressaltou a ideia de que nos primeiros anos na escola as crianças tendem a se aceitar mais e ajudar mais uns aos outros, considerando a ideia que talvez a partir do 3º ano e 4º ano as crianças tendem a ser mais cruéis uns com os outros devido estarem mais crescidos.

Várias participantes destacaram em seus discursos a realização de um projecto na escola chamado “Fecha à porta ao bullying”, que é trabalhada questões ligadas as atitudes, ao respeito para com o outro no intuito justamente de evitar situações extremas e para que

as crianças percebam o significado do bullying na vida do outro.

Na opinião de Sarmiento (2004), “é na diversidade que a criança se reconhece enquanto grupo e identifica pelo olhar o que lhe é diferente. Porém, é desde a Educação Infantil que as crianças utilizam como critério para escolha de seus pares traços acentuados e semelhantes dos sujeitos, como idade e gênero”.

Também podemos destacar o sexismo no exemplo dado por uma das participantes, do garoto negro que sustenta actos discriminatórios dirigidos as mulheres brancas que se interessam por homens negros, faz avaliações negativas sobre o povo cigano, na percepção da professora existem todos aspectos inerentes a estereótipos existentes em nossa sociedade, sendo o comportamento da criança reflexo do meio em que ele vive, do qual ela acredita ter sido legitimado por atitudes ou palavras ditas pelos pais ou familiares.

“O *bullying* não é uma prática nova mas a forma como hoje em dia o entendemos, pensamos e interpretamos é diferente.” (Grácio, 2011)

Albino & Terêncio (2012) argumenta que “o *bullying* como todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas adoptadas por uma pessoa ou um grupo contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Tal forma de violência ocorre numa relação desigual de poder, caracterizando uma situação de desvantagem para a vítima, a qual não consegue defender-se com eficácia.”

Algumas participantes concordam que indivíduos que não se enquadram em estereótipos tendem sim a serem tratados de maneira diferenciada pelos colegas e entendem o quanto é importante estimular as crianças á brincarem juntas, sem distinção e sem imposição, permitindo também que as crianças transgéneros convivam em ambientes seguros que possam ser respeitadas as suas diferenças. Portanto, concluímos que a prática do bullying exerce efeitos bastante negativos para o desenvolvimento, a saúde, educação de crianças e jovens, podendo até mesmo acarretar traumas para fase adulta.

## **5.5 - Educação Sexual na Escola na perspectiva das professoras**

Questionadas sobre a melhor maneira de propor um trabalho pedagógico pensando nas categorias de sexualidade e gênero, nos deparamos com diferentes discursos. Algumas participantes afirmaram que existe dificuldades em se trabalhar determinadas questões em sala de aula, sentem falta de trabalhos mais específicos para as aulas de sexualidade, que

apesar de já existir no currículo de algumas escolas, ainda é muito precário. Algumas participantes argumentam que as discussões sobre sexualidade, género, educação sexual, entre outros temas controversos, precisam ser abordados com mais frequência na escola, mesmo sendo discussões polémicas e consideradas complexas, pois na percepção das mesmas é muito importante que meninos e meninas sejam informados do que lhes aguardam no futuro e a escola como esfera social, em parceria com os pais, deve desempenhar o seu papel no processo das relações sociais e na (des)construção dos estereótipos de género.

É importante os miúdos serem informados do que lhes esperam no futuro, as questões ligadas a sexualidade, as questões de género, acredito que se não existir informação pode estragar o futuro deles e até terem surpresas indesejadas como uma gravidez precoce por exemplo. Actualmente mesmo com tantas informações ainda há miúdos que não tem conhecimento e ainda tem problemas nesse sentido. Quanto as questões de género deveria haver aulas e formações específicas para abordar melhor determinados temas, acho a escola portuguesa com deficit nesse tipo de actividades. (E1)

Questionadas sobre os materiais didácticos fornecidos pela escola, algumas professoras subentendem que não se sentem totalmente seguras para abordar determinados temas e seria muito importante trabalhar a sexualidade através de Formações para Professores na perspectiva do 1º ciclo, considerando o facto de como abordar essa temática a nível de educação.

De acordo com Louro (2003), os “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens materiais didácticos, processos de avaliação, são seguramente, *loci* das diferenças de género, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Tentamos perceber na percepção das professoras se há diferenças nos discursos das participantes em relação a esse questionamento, contudo os discursos foram muito parecidos. Segundo as análises individuais realizadas de cada participante, não obtemos

divergências significativas em suas opiniões referentes a esse questionamento.

As participantes entendem que há a necessidade de se trabalhar as diferenças de forma natural como também é importante a participação dos pais em acções e formações, visto que ainda existem muitos tabus referente a educação sexual nas escolas, como também a resistência de alguns pais. Destacamos a importância da ideia de Formações Continuadas para os professores.

Acredito que seja importante trabalhar a sexualidade na actualidade através de Formações para os Professores na perspectiva do 1ºciclo até a adolescência, no sentido de como poderia ser trabalhado a nível de educação, se calhar com Especialistas na área, incluindo debates até mesmo envolvendo a participação dos pais, pois é compreensível que muitos pais vem de uma geração anterior e não se sentem a vontade de dialogar com os filhos sobre esses assuntos. (E7)

Em relação as questões da sexualidade de meninas gostarem de meninas ou de rapazes gostarem de rapazes é um assunto que deve ser trabalhado de forma mais natural possível, muitos pais em sua maioria quando ocorre na sua família não aceitam, e isso acaba sendo escondido até certa idade, ou seja um verdadeiro tabu. Quando algo nesse sentido acontece é quase uma bomba em cima destas famílias e as próprias crianças não compreendem porque são diferentes, porque se sentem diferentes, ainda é muito proibido pela sociedade de maneira geral. (E1)

Em relação a esse questionamento destacamos a ideia das professoras em trabalhar o respeito com actividades lúdicas como sendo uma boa opção. Na visão de outras participantes é necessário abordar o tema naturalmente com as crianças a partir de uma determinada idade, para que assim a construção social seja efectiva e sem estereótipos pré-existentes. Algumas participantes também entendem que são questões consideradas bastante complexas, onde se exige um nível de conhecimento mais aprofundado sobre os

temas, havendo necessidade de Formações Continuadas Específicas sobre os temas em questão, principalmente referente as “Questões de Género e a Educação Sexual” que ainda é considerada um “tabu” em Portugal, sendo muitos jovens vítimas da falta de informação.

Na perceção das participantes a Educação Sexual não é um assunto fácil de ser abordado nas Escolas, visto que ainda existem muitos pais resistentes que não aceitam esse tipo de informação/conteúdo seja passado para seus filhos, e por vezes as próprias crianças chegam na sala e falam “minha mãe e meu pai não disse isso” e na perceção das participantes isso acaba dificultando o trabalho delas.

Consideramos de facto que muitos pais ainda não sabem agir diante das demonstrações da sexualidade de seus filhos e para isso é necessário um trabalho em conjunto com a escola. Algumas professoras, ainda reforçaram a ideia de abordar a temática de sexualidade na escola o mais precoce possível, buscando nivelar os assuntos de acordo com a faixa etária das crianças, pois ainda é um assunto que gera muitas polémicas, conflitos e ideias contraditórias, entretanto a partir do momento que os pais em conjunto com a escola permita discutir determinadas temáticas, as crianças e adolescentes cultivaram hábitos mais saudáveis e se tornaram adultos mais esclarecidos.

Questionadas sobre os avanços e retrocessos que se percebe em relação a educação sexual na escola, há discursos de participantes que acredita que houve alguns avanços, no entanto, acha que no momento esse assunto ainda encontra-se estagnado devido a relutância de uma boa parte da sociedade e do conservadorismo em todas as instâncias governamentais, o que na perceção de algumas participantes acaba dificultando políticas públicas nesse sentido.

Assim, penso que avançamos um pouco e depois estagnou, tem estado na mesma. Ouvimos falar de Educação Sexual a mais de 10 anos, quando chegou em algumas escolas, mas observo que estagnou e acredito que seja decorrente da relutância de uma parte da sociedade e isso faz com que abrande os poucos governos que acreditam na importância da Educação Sexual nas escolas. (E3)

Outros discursos revelam que os avanços ocorridos foram mais a nível de Igualdade de Género, no ponto de vista de uma das participantes é importante fazer um comparativo

do momento actual com 20 anos atrás, pois segundo a mesma houve muitos avanços e que se for comparar a mentalidade das pessoas nos dias actuais com as pessoas de antigamente, observa diversas mudanças.

Observo que os avanços são mais a nível de Igualdade de Género, actualmente falasse muito nessa temática na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Retrocessos no momento não me passa nada há cabeça, acredito que isso tem muito a ver com a mentalidade das pessoas delas estarem mais abertas a evolução da sociedade, mas isso não quer dizer que não exista constrangimentos, se formos comparar com 20 anos atrás, as mentalidades eram muito mais fechadas em relação a sexualidade, acredito que tivemos muito mais avanços do que retrocessos porém ainda existe um longo caminho para percorrer. (E7)

Também teve um discurso que nos chamou atenção vindo da participante com mais idade, a participante de 60 anos que a respeito deste questionamento ver mais avanços do que retrocessos e reforça em seu discurso um comparativo da escola antes do 25 de Abril e após o 25 de Abril quando as escolas passaram a ser mistas, na opinião dela houve mudanças significativas na educação.

Há muitos avanços, acredito que logo após o 25 de Abril quando as escolas começaram a ser mistas, porque no meu tempo era tudo as escondidas fazíamos aulas muito caladinhos e com todo aquele rigor da época, por exemplo há 16 anos atrás eu já leccionava e não se abordava o tema. Actualmente já é abordado e me sinto um pouco mais a vontade para abordar, isso foi algo que conquistei ao longo dos anos e da minha experiência em sala de aula. (E8)

Em suma, tentamos perceber se havia diferenças nos discursos das professoras

relacionadas a este questionamento, e revelou-se que não existiu divergências, as participantes entendem que houve mais avanços do que retrocessos e concordam com a ideia de que muitos pais não aceitam o ensino da Educação Sexual, por acharem que eles não têm que ouvir determinados assuntos e que cabem aos pais ensinarem.

As participantes também reforçaram pelas suas vivências em sala de aula que ainda há um grande número de pais que não abordam assuntos de sexualidade com os filhos, por falta de vontade, e por vezes não sabem como fazer sentem-se desconfortáveis, e nessa perspectiva identificaram a grande necessidade de abordar essas questões de forma pedagógica para quebrar aos poucos a resistência e o conservadorismo de alguns pais.

Nesta perspectiva, consideramos o quanto é importante a conscientização e a participação dos pais neste processo do ensino da educação sexual em parceria com a escola. Engana-se quem pensa que falar sobre o assunto incentiva o sexo precoce, na opinião das participantes quanto menos informação, mais precocemente se inicia a vida sexual, uma educação sexual de qualidade garante sexo mais seguro, mais consciente e mais tardio, além disso, a informação ainda evita casos de violência sexual e abuso sexual de crianças e adolescentes.

Arcari (2018), argumenta que “uma educação sexual bem orientada, respeitando o desenvolvimento psicosssexual típico de cada faixa etária, é uma das formas mais eficazes para diminuir a vulnerabilidade dos adolescentes perante práticas sexuais abusivas e não seguras no que se refere ao uso de contraceptivos.”

Para Caroline Arcari, que é pedagoga, escritora e mestre em educação sexual, ela considera que:

Os filhos e filhas farão perguntas sobre sexualidade muito antes da adolescência: querem saber por que existem diferenças entre os genitais, querem saber o nome deles, de onde vêm os bebês, como eles nascem, por que o corpo das crianças é diferente do corpo dos adultos, por que namorados beijam na boca. Se a família progressivamente fornece as respostas para as crianças, de acordo com seu nível de maturidade e compreensão, será muito mais simples conversar sobre sexo quando eles estiverem na adolescência.” (Arcari, 2018)



Em síntese podemos concluir segundo os discursos das participantes, que apesar dos avanços nas últimas duas décadas ainda existe um longo caminho à percorrer, para além da importância e do papel essencial da educação para as crianças e adolescentes através da informação, que eles consigam futuramente identificar e relatar possíveis situações constrangedoras e de contexto de abuso e violência sexual.

## **5.6 – Formação e Linguagem Inclusiva**

Questionadas sobre a existência de algum Plano Educativo de Promoção à Igualdade de Género, Combate a Discriminação e aos Estereótipos de Género, há discursos de professoras afirmando que existe no currículo uma “Disciplina de Desenvolvimento e Cidadania” onde é abordada os temas de Igualdade de Género, o Ambiente, A Interculturalidade, dentre outros.

Há discursos que indicam a importância de dar continuidade ao trabalho que já é desenvolvido na escola, buscando desde a fase inicial escolar trabalhar as temáticas de forma didáctica, para combater e (des)construir os estereótipos, tendo em conta o que ainda deve ser feito, há discursos que indicam a importância da presença de um profissional especializado que possa leccionar disciplina específica para os temas relacionado as questões de género e sexualidade.

Algumas professoras que leccionam no Jardim de Infância ressaltam em seus discursos o trabalho desenvolvido em sala de aula no sentido de combater as questões de discriminação e do bullying, em relação as questões de género no Jardim de Infância na percepção das professoras ainda não se consegue trabalhar muito essas questões, devido as crianças serem ainda muito pequeninas e estarem em fase de descoberta.

Destacamos alguns discursos que indicam a existência do Gabinete de Intervenção Social e Psicológico (GISP), responsável por desenvolver o trabalho de apoio aos alunos, quando há necessidade de interferir em algum problema em razão de discriminação, ou alguma dificuldade em termos sociais, alimentares, de saúde, quando é detectado alguma dessas situações a própria escola faz a referenciação e o GISP encaminha um mediador para resolver a situação junto da família.

Em relação a este questionamento não obtivemos diversidades significativas nas respostas das participantes, visto que apenas uma delas considera-se por fora das actividades, acções e planos educativos existentes na escola, devido o pouco tempo que encontra-se nesta escola.

De forma unanime toda participante reforçam novamente a necessidade de um profissional qualificado e especializado que possa debater determinadas temáticas com os alunos e os pais.

Sublinhamos que a educação baseia-se em pressupostos da igualdade de oportunidades, portanto do ponto de vista das participantes quando questionadas sobre a educação sem preconceito, se isso poderia ser determinante para promover a educação inclusiva, vários discursos indicaram que a educação sem preconceito “é um factor determinante pra construção de uma sociedade mais igualitária e sem qualquer tipo estereótipos”, visando valores que sejam passados desde a infância, sendo os pais os principais responsáveis pela educação de seus filhos, e a escola um agente social.

Há discursos que consideram que a educação das crianças é também guiada pelo conhecimento, pela cultura, pelos costumes, e principalmente pela relação de género definida pelos pais.

Para Louro (2003) “Os sujeitos são influenciados desde os verdes anos por representações de géneros que vão moldar arranjos sociais”. E [...] é no âmbito das relações sociais que se constroem os géneros.

De acordo com Soares (2016), “desde tenra idade, as crianças começam a apreender e a identificar comportamentos e atitudes considerados pela norma cultural adequados a indivíduos, considerando o facto de pertencerem ao sexo masculino ou feminino”.

Educar sem preconceito deve começar já de casa, a escola também tem um papel importante, porém não dá pra fazer esse trabalho sozinha sem ajuda dos pais. Se houver uma educação em conjunto, a criança vai assimilar desde cedo que preconceito não está com nada, devemos fazer eles entenderem desde miúdos que todos têm sua liberdade de escolhas, sendo assim acredito que essa seja uma boa

estratégia para que exista essa evolução ao nível de igualdade de género e (des) construção de estereótipos. (E1)

Compreendemos que para se ter uma Educação Inclusiva é imprescindível utilizar-se de linguagem adequada, inclusiva e sem preconceitos. Como descrito por uma das participantes, a mesma acredita que não devemos pensar no outro como problema e com indiferença e esses valores devem ser repassados pelos pais desde os primeiros anos das crianças, no intuito que todos sejam felizes com suas escolhas futuras. A participante também argumenta que se as crianças tiverem uma educação inclusiva e sem preconceitos desde os primeiros anos, a probabilidade de se tornarem adultos mais conscientes é bem maior.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem para a educação inclusiva, verificamos em vários discursos que reforçam a ideia da escola como grande (re)produtora e instituição normativa que é em todos os seus níveis, seja ele em relação ao sexismo, aos papéis de género, dos modos de agir, de pensar, do que é socialmente considerado adequado, dentre outros.

Questionadas sobre o que acham actualmente dos manuais, grande parte das participantes considera que a “comunicação inclusiva” é um instrumento muito importante de transformação social, porque leva em consideração a inclusão de grupos minorizados e por vezes marginalizados, tais como as mulheres, pessoas negras, pessoas com deficiências e LGBTQIAP+. A fim de esclarecer esse questionamento analisamos individualmente a percepção de cada participante e curiosamente foram praticamente unânimes em suas respostas em relação **a não adequação dos manuais** às questões de género e a linguagem inclusiva.

Acredito que os manuais não estão adequados, os manuais deveriam ter informações mais directas, temos que ver o contexto cultural e social que estamos inseridos nossos programas tem que trabalhar áreas dos direitos humanos, dentre outros. No Jardim de Infância por exemplo, sinto falta de um manual específico que

trate desses assuntos para essa faixa etária, nós professoras que vamos fazendo entre “aspas” nosso manual. (E1)

Acredito que ainda falta muito. Os manuais estão muito para crianças que não tem problema nenhum, por exemplo uma criança que tem problemas de visão nos manuais não tem nada preparado para isso, ou uma criança que vem de outro país e fala uma língua diferente é muito complicado, acho que deveria existir livros traduzidos online, nós Professores em Portugal não temos tempo para arranjar materiais inclusivos logo a partida e depois não há nada nos manuais que nos ajudem nesse sentido. (E3)

Em alguns discursos são destacadas as dificuldades que muitos professores encontram em relação aos manuais, que na perceção delas ainda trazem uma linguagem considerada retrograda em comparativo com os tempos actuais. Outros discursos indicam que apesar de alguns manuais tentarem trazer uma linguagem inclusiva, ainda é de forma muito pontual, por vezes através de um desenho com uma criança em cadeira de rodas, ou uma criança de pele mais escura.

As participantes consideram que as diferenças poderiam ser mais exploradas nos manuais, por exemplo, ter desenhos de meninas jogando futebol ou de um menino dançando ballet, trabalhar a diversidade de género nas profissões, pois acredita-se que visualmente as imagens nos manuais sejam importantes, pelo facto das crianças captarem a mensagem de maneira mais fácil.

Segundo Abranches (2009), a linguagem neutra do ponto de vista do género é um conceito genérico que se refere à utilização de linguagem não sexista, de linguagem inclusiva ou de linguagem equitativa do ponto de vista do género. O objectivo de uma linguagem neutra do ponto de vista do género consiste em evitar a escolha de termos susceptíveis de serem interpretados como tendenciosos, discriminatórios ou pejorativos ao implicarem que um sexo ou um género social constitui a norma.

Verificamos nos discursos em relação a esse questionamento, que há uma insatisfação em relação aos manuais e materiais didáticos existentes na actualidade, na perceção das participantes é necessária uma adaptação progressiva dos manuais, no sentido que eles possam se tornar mais inclusivos, e nessa perspectiva existe o indicativo que ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Contudo, reiteramos que o sistema educativo para garantir sucesso nas aprendizagens precisa se adaptar, pois de nada serve ter instrumentos curriculares se as aprendizagens deixam de fora uma parcela significativa de alunos.

Falar de linguagem inclusiva na escola é sobretudo falar de uma “escola” que abre as portas de entrada e que garante que na saída, todos os indivíduos possam alcançar aquilo a que têm direito, ou seja, um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências pessoais que os tornam aptos ao exercício de uma cidadania activa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar. Em resumo a inclusão só é considerada verdadeira se for feita com todos e para todos, e todos os agentes educativos são fundamentais neste processo, desde os/as docentes, os manuais e os próprios pais.

“Em 1999, a UNESCO editou um Guia sobre Linguagem Neutra em Função do Sexo, sublinhando que “a linguagem não reflecte apenas o modo como pensamos: também forma o nosso pensamento. Se palavras e expressões que pressupõem que as mulheres são inferiores aos homens são reiteradamente usadas, o assumir desta inferioridade tende a tornar-se parte da nossa mentalidade”. (CES, 2021)

“Em 2007, também o Conselho da Europa, numa Recomendação sobre Normas e Mecanismos para a Igualdade de Género (REC, 2007, 17), reforçou a importância do uso da linguagem inclusiva e nos seguintes moldes: “A linguagem tem um papel fundamental na formação da identidade social de cada indivíduo e interage com as atitudes sociais e a cultura”. (CES, 2021)

“Em 2019 a Recomendação do Conselho da Europa sobre a prevenção e a luta contra o sexismo (REC, 2019, 1) reitera o papel da linguagem inclusiva na garantia da igualdade entre mulheres e homens, referindo a importância de utilizar as formas feminina e masculina ou neutra das designações e de usar a forma feminina e masculina ou neutra quando nos dirigimos a um grupo, bem como, a título de boa prática, a preparação de manuais de utilização de linguagem e comunicação, para uso na administração pública e seus documentos, que sejam não sexistas e não perpetuem estereótipos (...).” (CES, 2021)

Questionadas sobre a participação em Formações Específicas, sobre as temáticas de género, sexualidade, educação sexual e educação inclusiva, identificamos diferentes discursos. Algumas participantes demonstraram não ter conhecimento dessa informação por estar há pouco tempo na escola, no entanto, há discursos que dizem o contrário e indicam a participação em Formações de outras escolas onde leccionaram.

Nessa escola nunca participei, nem tenho conhecimento se já houve formações nesse sentido. Cheguei há pouco tempo nessa escola, mas na outra escola onde leccionava participei de outras formações, tive oportunidade de participar de uma Formação de Educação Inclusiva, mas adoraria participar de alguma Formação sobre Igualdade de Género e Sexualidade, pois sinto a necessidade de ter mais conhecimento sobre essas questões. (E3)

Que tenha frequentado ainda não. Porém sinto uma grande necessidade em participar, acho que as Formações são sempre necessárias e acredito que seria interessante uma Formação a nível de como abordar a sexualidade, porque no 1º ciclo eles ainda estão naquela fase de dar risadinhas e se nós estivermos preparados e qualificados, acredito que conseguiremos abordar de maneira mais natural. (E7)

A participante que encontra-se há mais tempo na escola enfatizou em seu discurso que em todos os anos é escolhido um tema pelo GISP e conseqüentemente é lançado desafios para as escolas do Agrupamento executar.

Questionadas sobre a necessidade de participar em formações específicas, identificamos em vários discursos a vontade em participar de Formações sobre “Sexualidade”, com intuito de dar um melhor suporte aos alunos e para sentirem-se mais seguras ao abordar determinados temas em sala de aula. Referente ao questionamento tentamos perceber se existiu diferenças significativas entre os discursos e não identificamos divergências nas opiniões, respectivamente as respostas obtidas seguiram

sempre o mesmo padrão de raciocínio, no sentido de realizar Formações Continuadas com essas principais temáticas; Sexualidade, Género, e Educação Inclusiva.

Com base nos dados colectados durante as entrevistas, chegamos a conclusão que as participantes querem aprofundar seus conhecimentos e necessitam de novos recursos pedagógicos que possam abordar alguns temas mais complexos, como também para saber como agir em determinadas situações e como passar a mensagem para as crianças,

Reiteramos que a Formação Continuada para os professores ganha cada vez mais força, visto a importância da capacitação para os profissionais exercerem suas funções de maneira mais qualificada.

Sublinhamos que existe indicativo de aumento das diversidades dentro do espaço escolar, tornando-se cada vez mais necessária a qualificação dos profissionais da educação para acompanhar essas mudanças. Por fim, é importante frisar que a sociedade vem se transformando de maneira rápida, e o perfil de alunos tem mudado constantemente, sendo necessário acompanhar essas mudanças, e a escola como esfera social deve também desenvolver técnicas e estratégias para lidar com essa diversidade, oferecendo o melhor aprendizado para todos os alunos.

### **5.7 – Expectativas e Ideias das Professoras**

Finalizamos as entrevistas questionando as participantes sobre suas expectativas, e ideias que pudesse propor para melhorar o ensino e fomentar no processo de (des)construção dos estereótipos na escola e verificamos em vários discursos que as participantes compreendem que temas como género, estereótipos de género, sexualidade e educação inclusiva, deveria ser temas mais explorados em sala de aula embora algumas participantes consideram que o conteúdo deve ser adaptado para cada faixa etária, as mesmas reforçam a ideia da realização de palestras com especialistas, formações para professores maior frequência, participação dos pais em palestras e a continuidade dos desafios que são lançados pela escola para a participação activa dos alunos.

Acredito que seja importante a escola investir nessas temáticas, também acho necessária a ida de profissionais especializados nestes temas mais complexos de Género e Sexualidade, e reforçar desafios para os alunos participarem das acções na

escola, por que acredito que normalmente a aprendizagem vem muito da prática, teoricamente eles escutam e depois esquecem e se houver actividades práticas eles realizam e assimilam com mais facilidade. (E5)

Destacamos também discursos que reiteram a importância da formação voltada para a Educação Inclusiva, para algumas participantes ainda existe muitas professoras agarradas na educação tradicional, nesse sentido considera-se que todo profissional da educação deve manter-se actualizado, pois a sociedade está em constante mudança.

Em suma referente a escola, todos os discursos indicam que a escola sendo um agente social precisa acompanhar as transformações da sociedade, e é sugerido por algumas participantes a participação de toda gente em acções formativas.



## CONCLUSÕES

Nesta fase apresentaremos as nossas principais conclusões, ideias, propostas e desafios para o futuro na percepção de professoras do 1º Ciclo e Jardim Infância, para contribuir com a escola em acções futuras e pistas para futuras investigações. Sendo assim, considerando a análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas, o desenvolvimento dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura, permitiram-nos obter conclusões válidas sobre os objectivos do estudo.

O tema escolhido para essa pesquisa veio reforçar a ideia e preocupação que tenho em relação ao preconceito e estereótipos de género. Tentamos perceber principalmente sobre os papéis sociais de género e estereótipos de género, pelo fato de vivermos numa sociedade muito preconceituosa, que por vezes acaba reflectindo no comportamento de muitas crianças no espaço escolar. Neste sentido, compreendemos que o início da vida escolar de uma criança envolve diversas questões que devem ser trabalhadas ao longo da vida, tendo como base uma de nossas conclusões, que a escola como espaço de socialização tem um papel fundamental na (des)construção dos estereótipos, na construção de identidades, de valores, porém vale salientar que esse trabalho deve ser realizado em conjunto com os pais.

Entendemos que a escola é uma esfera social por onde caminha vários conceitos, valores, crenças, relações sociais, entre outros. Assim sendo, as acções e interacções das crianças são constituídas por acontecimentos baseados em suas interacções sociais, é na escola que todas as relações estão contidas, sendo uma instituição de convívio mútuo entre indivíduos.

Tentamos esclarecer alguns questionamentos colocados em nosso estudo, um deles referentes à escolha profissional das participantes. Nossa pergunta introdutória teve o objectivo de perceber se os papéis sociais de género influenciam na escolha da profissão e concluimos neste estudo que há um indicativo que a escolha da profissão ainda estaria ligada às questões dos papéis de género, que muitas vezes são designados pela própria família no dia-a-dia de meninos e meninas. Para as participantes os papéis sociais de género designados pela família no dia-a-dia, podem ser observados em práticas simples como por exemplo na escolha das actividades extra curriculares que por vezes, são os

próprios pais que direccionam os filhos para as actividades tidas mais para mulheres ou mais para homens, onde fica visível os papéis de género.

Para Saffioti (1987), as diferenças socialmente construídas, criam paradigmas e causam várias problemáticas na vida privada e pública do sujeito, uma vez que ao internalizar os estereótipos consiste na maneira mais fácil de viver, porque basta obedecer ao modelo, para entrar na forma, portanto é preciso que se reconheça o carácter repressivo.

De acordo com Feijó & Macedo (2012), a importância da reflexão e discussão das questões de género no tocante aos interesses e escolhas profissionais não pode ser minimizada nem tampouco deixada de lado, pois, com a manutenção da influência da construção dos papéis sociais de género em condição oculta, corre-se o risco de contribuir para a perpetuação histórica de discriminações e diferenciações entre homens e mulheres no âmbito social contemporâneo.

Referente a aprendizagem de meninos e meninas chegamos a conclusão que o facto de as meninas amadurecerem mais cedo, segundo a perceção das professoras e educadoras de infância, talvez isso seria um indicativo que influencia no processo de ensino aprendizagem, mesmo o ensino sendo considerado igual para ambos; Outra conclusão interessante é que essa diferença seria mais perceptível a partir do 2º Ciclo, visto que ocorre as transformações do corpo de ambos, a puberdade e principalmente a menstruação das meninas.

Outra conclusão muito importante nesse estudo está relacionada aos estereótipos de género, do qual as professoras e educadoras de infância consideram que os estereótipos de género por vezes afectam meninas e meninos em suas escolhas futuras, e por vezes acaba limitando o desenvolvimento das suas habilidades e capacidades.

Partindo do conceito de Scott (1986) Os estereótipos de género são alicerces da diferenciação menino/menina, do simbolismo da separação entre ambos, veiculando uma visão dicotómica da humanidade que o conceito de género veio pôr em causa. (Scott, 1986)

Levando em conta a diversidade de discursos, reforçamos os discursos que a escola como espaço de socialização tem um papel fundamental na construção de identidades, em

conjunto com os valores passados pelos pais, pode promover uma visão mais correta ou limitada, podendo também incorporar inconscientemente uma visão estereotipada e sexista na criança. Nesse sentido também chegamos a conclusão que a reprodução estereotipada ainda encontra-se muito visível nos programas, manuais e na própria linguagem utilizada em sala de aula, condicionando aos meninos e meninas expectativas comportamentos, formas de agir e valores sociais.

É de extrema importância a participação da família em parceria com a escola para o desenvolvimento das habilidades e competências pessoais de meninos e meninas, tendo a escola a responsabilidade de incluir práticas quotidianas de actividades específicas que permitam o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Referente a Educação Sexual na percepção das professoras e educadoras de infância não se trata de um assunto fácil de ser abordado nas escolas, visto que ainda existem muitos pais resistentes e não aceitam que esse tipo de conteúdo seja repassado para seus filhos, tornando-se um facto bastante relevante que muitos pais ainda não sabem agir diante das demonstrações da sexualidade de seus filhos. Baseado nos discursos das participantes reforçamos a ideia de abordar a educação sexual nas escolas de forma que os assuntos sejam nivelados de acordo com a faixa etária de cada criança.

Arcari (2018) argumenta que “se a família progressivamente fornecer as respostas para as crianças, de acordo com seu nível de maturidade e compreensão, será muito mais simples conversar sobre sexo quando eles estiverem na adolescência.

Basso, Huino & Luna (1991) referente à educação sexual, contemplando as diferenças de género salienta-se, que a compreensão da influência cultural é essencial para que se possa entender que essas diferenças, se não forem avaliadas, transformar-se-ão em desigualdades de género passíveis de gerar restrições e limitações entre os adolescentes, de forma a dificultar a transmissão de informações e a aquisição de comportamentos saudáveis.

Referindo-se aos manuais existentes concluímos que as participantes não estão satisfeitas com os manuais da actualidade, pois acreditam que os manuais precisam ser adaptados para a realidade actual, principalmente quando se pensa em linguagem inclusiva.

Para as professoras e educadoras de infância a educação em Portugal teve alguns avanços nos últimos anos, porém existe ainda um longo caminho a se percorrer, pois na percepção das participantes uma grande parcela da sociedade ainda é bastante conservadora

e isso acaba dificultando e influenciando nas políticas públicas.

Por fim, especificamos os principais *desafios para o futuro* segundo ideias e propostas das participantes:

1. Existe a necessidade por parte das professoras e educadoras de infância, que haja um trabalho pedagógico pensando nas categorias de sexualidade e género, pois entendem que são questões consideradas complexas onde exige um conhecimento mais aprofundado, tendo assim a necessidade de Formações Continuadas;
2. As participantes reforçam a ideia de realização de palestras com especialistas nas temáticas de Sexualidade, Género e Educação Inclusiva, como também desafios lançados pela escola para a participação activa das crianças e se possível acções que possam incluir a participação dos pais;
3. Outro desafio muito importante e necessário na perceção das participantes, está relacionada a adequação dos manuais para que se dêem mais atenção às questões de género e a linguagem inclusiva, com informações mais directas conforme o nosso contexto cultural e social na actualidade.

Para FURLANI (apud Louro, 2012) [...] o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didácticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que reflectem e produzem as desigualdades de género, de sexo, etc., e podem incentivar o preconceito a discriminação e o sexismo.

Compreende-se que os dados obtidos nesta pesquisa, serão importantes para serem explorados em outros estudos e pesquisas futuras.

No tocante vale ressaltar que realizar este trabalho de síntese e reflexão foi de extrema importância para desenvolver minhas competências pessoais que ainda estão a ser aprimoradas e melhoradas ao longo do tempo, tive uma enorme satisfação em percorrer esse caminho desde a escolha do tema até a finalização da pesquisa, contudo consciente que ainda existe uma longa caminhada pela frente, onde pretendo aperfeiçoar e aprofundar mais meus conhecimentos sobre a temática desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, G. (2009). *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*. Trilhos da Igualdade. Lisboa: CIG. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- ALBINO, P. L., & TERÊNCIO, M. G. (2012). *Considerações Críticas sobre o Fenômeno do Bullying: do Conceito ao Combate e à Prevenção*. Revista Eletrônica do CEAF, 1(2), 1-21.
- ALMEIDA, M. & PINHO, L. (2008). *Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional*. *Psicologia Clínica*, 20 (2), 173-184.
- ALVAREZ, T. (2009). *O Feminino e o Masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios*, Comissão para Cidadania e Igualdade de género. Lisboa.
- ALVAREZ, T. & VIEIRA, C. (2014). *O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breve reflexão*. Revista Científica ESEC.
- ALVES- PINTO, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: McGraw-Hill.
- AMADO, J., coord (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMÂNCIO, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- AMOSSY, R & HERSCHBERG PIERROT, A. (2003). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: EUDEBA – Universidad de Buenos Aires.
- ANDERSON, T. & KANUKA, H. (2003). *e-Research, Methods, Strategies and Issues*. USA:Person Education.
- ANDRADE, L. (2013). Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In: Rodrigues, A.; Barreto, M. A. (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória, ES: Edufes, pp.47-61.
- ARAÚJO, H. (2010). Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego. In V. Ferreira (Ed.), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias*. Lisboa: CITE, pp. 217-245.
- ARCARI, C. (2018). Pipo e Fifi. *Ensinando Proteção Contra A Violência Sexual na Infância*. Edª 1, Editora Caqui.

- Assembleia da República (AR, 2005). *Lei Constitucional nº1/2005, aprova a Sétima revisão constitucional*. Diário da República, 155, I-A Série, 12 de Agosto: 4642-4686.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1979). *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*.
- AUAD, D. (2002-2003). *Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria de género*. Revista USP, São Paulo, n.56, p. 136-143, dez/fev.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Educar meninas e meninos: relações de género na escola*. São Paulo:Contexto.
- AZERÊDO, S. (2007). *Preconceito contra a “mulher”: diferenças, poemas e corpos*. São Paulo: Cortez.
- AZEVEDO, M. C. (2010). Virtudes da Convivência para a Educação. In MEDEIROS, E. (coord) (2010). *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget. (pp.51-64)
- BARDAGI, M., LASSANCE, M. & Teixeira, M.. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In M. N. Baptista & M. L. M. Teodoro (Orgs.), *Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenções*. (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed.
- BASOW, S. A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles*. Thomson Brooks/Cole Publishing.
- BEARZOTI, P. (1993). *Sexualidade: Um Conceito Psicanalítico Freudiano*. Neuropediatria, Campinas: Brasil.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1993). *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Quotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes.
- \_\_\_\_\_ (1999). *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- \_\_\_\_\_ (2004). *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- BERGANO, S. (2009). *Reflexões em torno da construção da identidade de género*. Departamento de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- BERGANO, S; VIEIRA, C. C. (2016) *Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Género e a Investigação Qualitativa*. Atas do CIAIQ2016 – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais 3: 508-518.
- BEAUVOUIR, S. (1949). *O Segundo Sexo*, Lisboa: Bertrand Editora.
- BIANCHI, E. & IKEDA, A. *Usos e aplicações da grounded theory em Administração*. GESTÃO.Org, v. 6, n. 2, p. 231-248, 2008.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- \_\_\_\_\_(2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1980) *Le capital social: notes provisoires*, Actes Rech, Sci.Soc, nº30.
- \_\_\_\_\_(1980). *Le sens pratique*, Paris Minut.
- \_\_\_\_\_(1987). *Esquisse d' une théorie de la pratique*, Genebra, Droz.
- \_\_\_\_\_(1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora
- BRAUN & CLARCK (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3: 77-101.
- CABRAL, V. (2015). *Dissertação de Mestrado: Educar para a Cidadania através de práticas de igualdade de género na Educação Pré-escolar*. Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- CARLOS, B. (2019). *A Educação para (DES)IGUALDADE DE GÉNERO: O papel da educação na (re)produção dos estereótipos de género*. Dissertação de Mestrado em Estudos sobre Mulheres: As Mulheres na Sociedade e Cultura. Disponível: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/89283/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Beatriz%20Carlos%20%28vers%C3%A3o%20revista%29.pdf>
- CARVALHOSA, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). *A situação do bullying nas escolas portuguesas*. Interacções, 13, 125-146.
- CAVALHEIRO, C., Rodrigues, F. & Bastos, J. (2008). *Guia para a Sensibilização e Intervenção em Igualdade de Oportunidades e Diversificação Profissional*. Projeto Exito – Experimentar a Igualdade no Trabalho e nas Organizações.
- CES (2021). *Conselho Economico Social. Manual de Linguagem Inclusiva*. Lisboa.
- COELHO, C. (2020). *Equidade de Género no namoro – eu quero a sorte de um amor tranquilo*. Dissertação de Mestrado em Educação e Formação. Universidade de Lisboa.
- COLEMAN, J. (1966). Equal schools or equal students? in: *National Affairs*. Issue n.º 4, Summer, pp.70-75.
- \_\_\_\_\_(1967). Toward open schools, in: *National Affairs*. Issue n.º 9, pp.20-27
- COLLINS, R. (1972). Funcional and conflict theories of educational stratification, in: Cosin, B. R. (ed.), *Education: Structure and Society*, Middlesex, Penguin Books.
- COMISSÃO EUROPEIA (1992). *Tratado da União Europeia. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias*.

- COMISSÃO EUROPEIA (1998). *A Igualdade em 100 palavras – Glossário de termos sobre igualdade entre mulheres e homens*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (2016-2019). *Compromisso estratégico para a igualdade de género*. Serviço das Publicações da União Europeia. Luxemburgo.
- COMISSÃO PARA CIDADANIA E IGUALDADE DE GÉNERO (2011). *IV Plano Nacional para a Igualdade Género, Cidadania e Não-Discriminação 2011-2013*. Lisboa, CIG.
- CONNELL, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Sydney, Allen & Unwin; Cambridge, Polity Press and Stanford: Stanford University  
 \_\_\_\_\_ (1995). *Masculinities*. Cambridge, Polity Press.  
 \_\_\_\_\_ (1997). *Gender and power*. Cambridge, Polity Press.
- CONNELL, R., & MESSERSCHMIDT, J. (2013). *Masculinidade hegemónica: repensando o conceito*. *Revista Estudos Feministas*, 21 (1), pp. 241-282.
- CONSELHO EUROPA (1990). *Recomendação Sobre a Eliminação do Sexismo na Linguagem* (REC, 1990, 4).
- CONSELHO EUROPA. COMITÉ DE MINISTROS (2007). *Recomendação Rec (2007) 17 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre Normas e Mecanismos para a Igualdade de Género*, Lisboa, CIG. educação, adotada pelo Comité de Ministros a 10 de outubro de 2007.
- CONSELHO EUROPA (2019). *Recomendação para Prevenir e Combater o Sexismo* (REC, 2019, 1).
- CONNERTON, P. (1993). *Como as Sociedades Recordam*. Oeiras, Celta.
- COSTA, J. F. (1995). *A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II*. São Paulo: Editora Escuta.
- COSTA, M. A. (1990). *O Ensino Industrial em Portugal de 1852 a 1900 (subsídios para a sua história)*. Lisboa, Academia Portuguesa de História.
- DAVID, C. (1997). *La Bisexualité Psychique*. Paris: Payot et Rivages.  
 Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 2263 (XXII), de 7 de Novembro de 1967. Ministério Público de Portugal.
- Decreto com força de Lei nº. 20181 de 07/08/1931, artº. 2.º, cit. *In Ministério da Educação Nacional, Coeducação no ensino... op. cit., p.31.*



- Decreto-Lei n.º 28081 de 09/10/1937, art.º 1.º, in Maria Isabel César Anjo e Alberto Pedroso (coord.), *Coeducação em Debate...* op. cit., p.31.
- Decreto-Lei n.º 27279 de 24/11/1936, art.º 5.º, Ibidem, p.36; Lei n.º 2033 de 27/06/1949, Base VIII, Ibidem, p.37.
- Decreto-Lei n.º 2025 de 19/06/1947 E Decreto n.º 37029 de 25/08/1948, cit, in Maria Isabel César Anjo e Alberto Pedroso (coord.), *Coeducação em Debate...* op. cit., p.35.
- Decreto n.º 38969 de 27/10/1952, art.º 94, n.º 1, Ibidem, p.36.
- Decreto-Lei n.º 41447 de 17/12/1957, Ibidem, p.35.
- Decreto-Lei n.º 45810 de 09/07/1964; Decreto-Lei n.º 47227 de 30/09/1966.
- Decreto-Lei n.º 482/72 de 28 de Novembro, in *Ministério da Educação Nacional, Coeducação no ensino básico*, Lisboa, M. E. N., 1972, p.9.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 05 de Julho de 2012, in *Diário da República n.º 129/2012*, Série I.
- DESLAURIERS, J. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*.
- 
- DENZIN, N. K., & Lincoln, Y. S (2006). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Despacho do Conselho de Ministros de 15/07/1941, cit. In *Ministério da Educação Nacional, Coeducação no ensino...* po. Cit., p.36.
- DIAS, I. (2015). *A Sociologia da Família e Género*. Editora: Pactor.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- 
- DUBET, F., et al., (2010, 2012), As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. in: *Sociologia*, n.º 29, Jan/abr, p.22-70.
- DURKHEIM, Émile. (1978). *Educação e Sociologia*. São Paulo, Melhoramentos.
- \_\_\_\_\_ (1995). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ELIAS, N. (1983). *A Sociedade dos Indivíduos*. Lisboa, D. Quixote
- \_\_\_\_\_ (1990). *O Processo Civilizacional*. Lisboa, D. Quixote.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Teoria Simbólica*. Oeiras, Celta.
- ERIKSON, Erik H. (1971). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar.

- ERRINGTON, S. (1990). Recasting sex, gender and power: a theoretical and regional overview', in Atkinson, J. e Errington, S., eds., *Power and difference: gender in Island Southeast Asia*, Stanford, Stanford University Press.
- FEIJÓ, M. R.; MACEDO, R. M. *Género, cultura e rede social - a construção social da desigualdade por meio da linguagem*. Nova Perspectiva Sistémica, Rio de Janeiro, n.44, p.21-34, 2012.
- FERNANDES, H. (1994). *Sintonia Social Dominante e Moralização Infantil*. São Paulo: Edusp/Escuta.
- FERREIRA, M. M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, V. et al (2010). *Estudo de Avaliação do III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género: Relatório Final para a CIG*. Coimbra: Associação para a Extensão Universitária.
- FERREIRA, V. (Coord.) (2013). *Estudo de Avaliação da Integração da perspectiva do género nos fundos estruturais, no período de programação 2007-2013*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais
- FILOMENO, K. (2012). *Mitos familiares e escolha profissional: uma proposta de intervenção focada na escolha profissional, à luz de conceitos da teoria sistémica (Dissertação de Mestrado)*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- FOUCAULT, M. (1979) *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Histoire de la Séxualité* (vol.II et III). Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro, Graal, cap. 16, p. 243-76: sobre as histórias da sexualidade.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Le Sujet et le pouvoir*. In: DITS ET ECRITS IV. Paris: Gallimard, pp. 222-243.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Espace, savoir et pouvoir*. In: DITS ET ECRITS IV. Paris: Gallimard, pp. 270-285.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Ditos e escritos: estratégia – poder e saber*. Rio de Janeiro: Forense, vol. 4.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. 15°. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GERALDES, A. (1987), *Gentes de minifúndio. Produção e reprodução social numa*

*freguesia em mudança*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

- GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*. Cambridge, Polity Press.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras, Celta Editora.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas Sociedades modernas*. (2ª Ed.) Oeiras: Celta.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª edição.
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- GROSSI, M. P. (1990). *Jeito de Freira: Estudo Antropológico sobre a vocação feminina*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.73, pp. 45-58.
- \_\_\_\_\_ (1992). *O Masculino e O Feminino Na Educação*, Porto Alegre, n.4, pp. 68-77.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Relações de Género – Uma visão interdisciplinar*. Revista de Ciências Humanas (Florianópolis), Florianópolis, v. 15, n.21, pp. 7-10.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Género, Violência e Sofrimento*. *Antropologia em Primeira Mão*, nº6 Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1995 (2ª versão:1998).
- \_\_\_\_\_ (2003) *Género e Parentesco: Famílias Gays e Lésbicas no Brasil*. Cadernos Pagu (UNICAMP), Campinas, v. 21, p. 261-280.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y (1994): “Competing Paradigms in Qualitative Research” in: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: SAGE, pp. 105-117
- GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora.
- HARAWAY, D. (2004) “Género” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Cadernos Pagu, Campinas, n. 22, pp. 201-246.
- HOLLOWAY, I., & TODRES, L. (2003). *The status of method: flexibility, consistency and coherence*. *Qualitative Research*, 3(3), pp. 345-357.
- JARAMILLO, Isabel. (2000). La crítica feminista al derecho. In.: WEST, R. *Género y teoría del derecho*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar.
- KETELE, J. R. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LATTANZIO, F. F. (2011). *O lugar do género na psicanálise: da metapsicologia às novas formas de subjectivação (dissertação de mestrado)*. Belo Horizonte: UFMG.

- LATTANZIO, F. F. ; Ribeiro, P. C. (2018). *Nascimento e Primeiro Desenvolvimento do Conceito de Género*. Rio de Janeiro, Vol.30, N.3 , P. 409 – 425
- LEI n.º 47/2006 de 28 de Agosto. Diário da República N.º 165 - 1.a série. Lisboa
- LEI n.º 2025 de 19/06/1947 e Decreto n.º 37029 de 25/08/1948, cit. In Maria Isabel César Anjo e Alberto Pedroso (coord.), *Coeducação em Debate...* op. cit., p.35.
- LEI n.º 47/2006 de 28 de Agosto. Diário da República N.º 165 - 1.a série. Lisboa
- LEITE, Y.U. F. et al. (2010). *Necessidades formativas e formação continuada de professores de redes municipais de ensino*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- LESSARD-HÉBERT, M. et al. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÓPEZ, F.; FUERTES, A. (1998). *Parra Comprender La Sexualidad*. Pampelona, Editorial Verbo Divino.
- LOURO, G. L. (2000). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 2º Edição, Belo Horizonte.
- LÜDKE, M. & M. ANDRÉ (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MAGALHÃES, M. J. (Coord.) (2017). *Violência no Namoro Resultados Nacionais apontam a gravidade do problema UMAR 2017*. UMAR & Art’Themis. Porto: SECI e CIG.
- MANZINI, E. J. (1990-1991). *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158.
- MARTELO, M. (2004). *A Escola e a Construção de Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. (2ª ed.). Lisboa: CIDM.
- MENDONÇA, A. (Org.) (2014). *Metodologia para Estudo de Caso*. UniSul Virtual: Universidade do Sul de Santa Catarina.
- MEYER, D. E. (2001). Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: Scholze, L. (Org.). *Gênero, memória, docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre.
- MIGUEL, C. (2011). *O Conhecimento Sociocultural Nos Manuais De Português Língua Estrangeira: As Relações Entre Géneros*. Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa

- (Língua Estrangeira / Língua Segunda). Faculdade De Letras. Universidade de Lisboa.
- MINAYO, M. C. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- MONEY, J. (1955). *Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings*. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, n. 96, p. 253-264
- MORENO, M. (1999). *Como se ensina a ser menina*. São Paulo: Moderna.
- MOSCOVICI, S. (1984). *The phenomenon of social representations*. Londres: Cambridge University Press.
- MOTA, M. (2015). *Representações da mulher em telenovelas de Língua Portuguesa*. Dissertação De Mestrado Em Ciências Da Comunicação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- NICHOLSON, L. (1999). “*Interpreting Gender*” em *Linda Nicholson*. *The Play of Reason: From the Modern to the Postmodern*, Cornell University, (p.53-76)
- NOGUEIRA, C. Questões de gênero na orientação vocacional – (re)construir novos discursos na prática. In: *Seminário “Orientação Escolar e Profissional na Promoção da Igualdade de Oportunidades”*. (2001). Reconstruir os nossos olhares: o papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades. Coimbra: ME- DREC, 2001. P.19-36.
- OAKLEY, A. (1972). *Sex, gender, and society*. London: Temple Smith.
- O’NEILL, B. J. (1984). *Proprietários, Lavradores e Jornaleiras*. Lisboa: Dom Quixote
- PARSONS, T. (1973). Papel e Sistema Social. In: \_\_\_\_\_. *Homem e Sociedade*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, pp. 47-55.
- PLATAFORMA PORTUGUESA PARA OS DIREITOS DAS MULHERES (2016). *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW): O Estado da Arte em Portugal*. Sextacor, Soluções Gráficas, Lda.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- \_\_\_\_\_. (2002). A formação dos professores no século XXI. In.: *As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.
- PINTO, T. & HENRIQUES, F. (1999). *Coeducação e Igualdade de Oportunidades. Cadernos Coeducação*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

- PINTO, T. (1999). *Caminhos e encruzilhadas da Co-educação. "Ex aequo"* [Em linha]. ISSN 0874-5560. N.º1, p. 123-135
- \_\_\_\_\_(2007). Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica, In *A dimensão de género nos produtos educativos multimédia*. Organizado por José V. Pedroso et al., 31-46. Lisboa: DGIDC.
- PINTO, T. (Coord) et al. (2010). *Género e educação: por uma educação de qualidade*. Guião de Educação Género e Cidadania – 3º Ciclo (pp. 8-9). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- POTEAT, V., & ESPELAGE, D. (2005). *Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: the homophobic content agent target (HCAT) Scale*. *Violence and Victims*, 20(5), 513-528. doi: 10.1891/088667005780927485.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (PCM, 1977). *Decreto-Lei nº 485/77, institucionaliza e estabelece a estruturação orgânica da Comissão da Condição Feminina*. Diário da República, 266, I Série, 17 de Novembro.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (PCM, 2007). *Resolução do Conselho de Ministro nº82/2007, aprova o III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género (2007-2010)*. Diário da República, 119, I Série, 22 de Junho: 3949-3987.
- POMAR, C. (2006). *Género na Educação Física: Percepções de alunos e alunas do 1ª e 2ª Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Évora. Disponível em : [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/23642/1/Clarinda%20Pomar\\_TeseDoutoramento.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/23642/1/Clarinda%20Pomar_TeseDoutoramento.pdf)
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa:Gradiva.
- RAMOS, J. (2016). *O Género dentro da perspectiva feminista e sua relação com o direito*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niteroi: RJ.
- RODRIGUEZ, G. G., FLORES, J. G., & JIMÉNEZ, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SAAVEDRA, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- SAFFIOTI, H. I. B. (1987) *O Poder do Macho*. 11ª edição. São Paulo: Moderna, 1987
- SAMAGAIO, F. (2018). *O Manual Escolar de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico: inquietações em torno da desigualdade de género na escola*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Cidade do Porto, Portugal.

- SAMPAIO, S. (2011). *A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault*. Universidade Federal de Santa Catarina. R. Katál., Florianópolis, v.14, n.2, pp. 222-229.
- SANTOS, F. (2013). *Igualdade de Género em Portugal 2012*. CIG. Lisboa.
- SANTOS, M. & AMÂNCIO, L. (2012). *Género e Política: Análise sobre as resistências nos discursos e nas práticas sociais face à Lei da Paridade*. Sociologia, Problemas e Práticas, 68: 79-101.
- SAUNDERS, L. & Thornhill (2009). *Research Methods for Business Students*, Fifth Edition, pp. 106-129
- SCOTT, J. W. (2008). Género: Uma categoria útil de análise histórica. In Ana I. Crespo, Ana Monteiro-Ferreira, Anabela G. Couto, Isabel Cruz & Teresa Joaquim (Orgs.), *Variações sobre sexo e género*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 49-77.
- SEABRA, F. I. B. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação (dissertação de doutoramento)*. Disponível em RepositóriUM. (Acesso nº 1822/10877).
- SILVA, S. & ARAÚJO, H. (2007). *Interrogando masculinidades em contexto escolar: Mudança anunciada*. Exaequo, 15, pp. 89-117.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUZA-LEITE, C. (2009). Subjetividade e construção dos géneros no decorrer da história. In: SOUZA-LEITE, C. ; MATTOS, M. (2009). *Constituição do Sujeito: história, educação e género*. São Paulo: Iglu.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- STANGOR, C. (2000). Volume overview. In Charles Stangor (Ed.) *Stereotypes and prejudice: Essential readings* (pp. 1-19). Philadelphia: Psychology Press.
- TARDIF, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TAYLOR, S. J & BOGDAN, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings*, 2ed. New York: Wiley. TERKEL, S (1974).
- TRIVIÑOS, A. (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

- UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta) (2008). *Manifesto Feminista – 87 medidas para 10 áreas fundamentais, 2008*. Disponível em: <http://www.umarfeminismos.org>.
- VIEIRA, C. C. (2006). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina.
- VIEIRA, C. (2013). *Educação Familiar: Estratégias para a promoção de igualdade de género*. (3ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de género.
- \_\_\_\_\_(2013) Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereotípias de género nas práticas familiares e escolares. In A. O. Rabelo, G. R. Pereira & M.A. Reis (Orgs.), *Formação docente em género e sexualidade. Entrelaçando teorias, políticas e práticas* (pp. 65-91). Rio de Janeiro: FAPERJ.
- VIEIRA, C. C., et al (2017). Questões de Género e Cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. In *Diálogos Freirianos. A educação e formação de jovens e de adultos em Portugal e no Brasil*, Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- \_\_\_\_\_, coord., et al. (2017). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Lisboa: CIG
- VIEIRA, C., et al. (2015). *Enquadramento teórico: Género e Conhecimento*. Guião de Educação Género e Cidadania. 3º Ciclo do ensino básico. Lisboa: CIG
- VIEIRA, C. P. (2012). *Eu faço sexo amoroso - A sexualidade dos jovens pela voz dos Próprios*. Lisboa, Editorial Bizâncio.
- \_\_\_\_\_(2019). *Sexualidade e Género: Educar para um social plural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VIEIRA, C. P. et al., (2012). Enquadramento teórico: Género e Conhecimento. In Pomar, C., Balça, Â., Conde, A. F., Garcia, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O., & Tavares, T.-C. (2012) *Guião de Educação Género e Cidadania. 2º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG.
- \_\_\_\_\_, et al. (2009). Género e Cidadania. In PINTO, T. (coord.) *Guião de Educação, Género e Cidadania. 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. p. 19-60.
- VIOTTI, M.L.R. (2006). Declaração e Plataforma de Acção da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim, 1995. In: Heloísa, F. (coord). *Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: 147-258. [https://www.occ.pt/dtrab/trabalhos/xviicica/ finais\\_site/314.pdf](https://www.occ.pt/dtrab/trabalhos/xviicica/ finais_site/314.pdf)
- WALBY, S. (2000). *A União Europeia e as políticas de igualdade de oportunidades*. Universidade de Leeds. Reino Unido.



## **ANEXOS**

## ANEXO I



### Mestrado em Estudo sobre Mulheres: Género Cidadania e Desenvolvimento

#### Consentimento Informado

A presente investigação, com título **Género e Educação: A escola como mecanismo social para (des) construir estereótipos de género**, orientado pela Professora Doutora Cristina Pereira Vieira (Universidade Aberta, Portugal), tem como objectivo geral entender o papel da escola na (des) construção de estereótipos de género, segundo narrativas dos/as professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância. Os dados recolhidos, através da realização de uma entrevista semiestruturada, destinam-se a fins científicos, tendo em vista a realização da dissertação de mestrado. Nenhuma informação susceptível de identificar o/a participante será divulgada, garantindo-se todos os preceitos éticos subjacentes a um processo de investigação científica em Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente os relacionados com as questões do anonimato e confidencialidade.

Aceita participar neste estudo? Sim ( ) Não ( )

Aceita a gravação em áudio? Sim ( ) Não ( )

Declaro que tomei conhecimento dos objectivos desta investigação.

---

(Assinatura do/a participante)

Declaro que me comprometo a respeitar todas as directrizes éticas de modo a que esta investigação seja realizada em condições de segurança e respeito pelas partes envolvidas.

---

(Assinatura do/a investigador/a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
(Localidade) (Dia) (Mês) (Ano)

## ANEXO II

### GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### DADOS PESSOAIS

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_ **Onde Nasceu:** \_\_\_\_\_

**Onde vive actualmente:** \_\_\_\_\_ **Tempo na profissão:** \_\_\_\_\_

#### PERGUNTAS DA EXPLORATÓRIAS

**Questão 1.** O que levou a escolher a profissão de Professora?

**Questão 2.** Como vê actualmente a preparação das raparigas e dos rapazes para sua vida adulta? Quais são as principais diferenças entre rapazes e raparigas?

**Questão 3.** Acha que a escola tem em atenção as diferenças na educação dos rapazes e raparigas? De que forma?

**Questão 4.** Actualmente existe estereótipos de género na escola? Quais? (dê alguns exemplos).

**Questão 5.** De que forma as expectativas sobre meninos e meninas (como devem agir, com o que devem brincar ou que podem ser quando crescerem) interferem na forma como eles vêem o futuro? Acha que afecta a liberdade de escolhas de ambos?

**Questão 6.** Como os meninos e meninas que não se enquadram nestes estereótipos são tratados?

**Questão 7.** Já presenciou algum tipo de bullying nesta escola (em sala de aula no recreio) relacionado a questões de género? (por exemplo bullying homofóbico... algum menino que gosta mais de brincar com os meninos e de jogar futebol – tem conhecimento se aconteceu alguma destas situações em que crianças são vítimas de preconceito?

**Questão 8.** Na sua opinião como propor um trabalho pedagógico pensando na categoria sexualidade e género?

**Questão 9.** Percebe avanços ou retrocessos em relação a educação sexual na escola? Na sua opinião como traçar estratégias para falar em educação sexual na escola?

**Questão 10.** Tem conhecimento se existe algum plano educativo de promoção à igualdade e ao combate à discriminação e aos estereótipos de género na escola? O que tem sido feito?

**Questão 11.** Actualmente os manuais dão atenção as questões de género e a linguagem inclusiva?

**Questão 12.** Já participou de Formações Específicas sobre as temáticas de género, sexualidade e educação inclusiva?

**Questão 13.** Quais suas expectativas e ideias? Se pudesse propor acções para melhorar o ensino e torna-lo mais inclusivo, que acções iriam propor?