

DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DA IDENTIDADE DE GÉNERO: ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL CENTRADAS NA DIVERSIDADE

Cláudio Moreira

claudio-alex-moreira@hotmail.com

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Maria João Silva

mjsilva@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.094>

Introdução

A investigação, que se apresenta neste capítulo, foi desenvolvida no contexto de um Projeto de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, tendo como tema a utilização de estratégias de educação sexual (ES) para o desenvolvimento de uma identidade de género saudável. Decorrente deste tema, o objetivo central da investigação foi investigar, recorrendo a uma prática no domínio da ES, junto de uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como poderia um conjunto de estratégias contribuir para promover uma construção saudável da identidade de género.

O tema e o objetivo central desta investigação enquadram-se nos normativos legais relacionados com a ES e com as questões de identidade de género no 1.º CEB, nas escolas. No que se refere à ES, a Lei nº60/2009 inclui, como finalidades, a promoção da igualdade entre os sexos e o respeito pela diferença entre as pessoas (Lei nº60/2009, 2009), enquanto a Portaria n.º 196-A/2010 menciona, para os 3.º e 4.º

anos de escolaridade, que os/as docentes devem aconselhar que, caso as crianças “se deparem com dúvidas ou problemas de identidade de género, se sintam no direito de pedir ajuda às pessoas em quem confiam na família ou na escola” (Portaria n.º 196-A/2010, 1170- (4)).

O Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2017) explicita a necessidade de os/as estudantes tomarem consciência da diversidade de expressões e identidades de género. Mais recentemente, os normativos respeitantes à identidade de género referem especificamente que:

“O Estado deve garantir a adoção de medidas no sistema educativo, em todos os níveis de ensino e ciclos, que promovam o exercício do direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características sexuais das pessoas, nomeadamente através do desenvolvimento de: i) medidas de prevenção e de combate contra a discriminação em função da identidade de género, expressão de género e das características sexuais; ii) mecanismos de deteção e intervenção sobre situações de risco que coloquem em perigo o saudável desenvolvimento de crianças e jovens que manifestem uma identidade de género ou expressão de género que não se identifica com o sexo atribuído à nascença; iii) condição para uma proteção adequada da identidade de género, expressão de género e das características sexuais, contra todas as formas de exclusão social e violência dentro do contexto escolar, assegurando o respeito pela autonomia, privacidade e autodeterminação das crianças e jovens que realizem transições sociais de identidade e expressão de género; e iv) formação adequada dirigida a docentes e demais profissionais do sistema educativo no âmbito de questões relacionadas com a problemática da identidade de género, expressão de género e da diversidade das características sexuais de crianças e jovens, tendo em vista a sua inclusão como processo de integração socioeducativa (Lei nº 38/2018, p. 3923).

Neste contexto, a investigação que aqui se apresenta visa contribuir para a criação de intervenções didáticas que propiciem o desenvolvimento saudável da identidade de género, quer esta seja ou não coincidente com o sexo atribuído à nascença, promovendo um ambiente educativo e didático em que a diversidade das expressões de género esteja presente e seja valorizada, transgredindo estereótipos e prevenindo discriminações de género.

Neste capítulo, a primeira secção é esta introdução. Segue-se o en-

quadramento teórico, em que se apresentam os conceitos fundamentais desta investigação e a relação entre os mesmos. A metodologia apresentará as características do estudo investigativo, os/as participantes, assim como as técnicas e os métodos mobilizados quer para a intervenção, como para a recolha e tratamento dos dados. Os resultados são então apresentados e discutidos. O capítulo termina com as conclusões e as referências bibliográficas.

Estratégias de Educação Sexual para o Desenvolvimento Saudável da Identidade de Género

De acordo com a Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, atualmente a ES é um direito de todos/as os/as alunos/as, sendo de carácter obrigatório em contexto escolar, desde o ensino básico até ao ensino secundário, tanto em instituições públicas como privadas.

Carvalho e Figueiredo (2012) referem que a missão socializadora da escola “... obriga-a [à escola] a abordar matérias relativas a valores e costumes (alicerçados em «valores e direitos universais»)” (p. 77). Estes autores propõem quatro tipos de modalidades para a abordagem da ES, sendo que um deles vai ao encontro do estudo empírico desenvolvido: “debate acerca da sexualidade enquanto prática social, cultural e política, abraçando as questões dos direitos sociais, das questões relativas ao género e à orientação sexual – o corpo histórico, sociocultural, político” (p. 80).

Em ES devem privilegiar-se metodologias ativas que contribuam favoravelmente para o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Marques, Vilar e Forreta (2010), estas passam pelo envolvimento de todas as crianças, pelo potenciamento e valorização das suas experiências, dos seus conhecimentos e dos seus sentimentos, pelo aumento da motivação e do bem-estar individual e do grupo, pela facilitação para a comunicação e a abordagem de temas polémicos e mais íntimos e, finalmente, pela ajuda na tomada de decisões e na resolução de problemas.

Frade, Marques, Alverca e Vilar (2009) referem que uma metodologia de ensino/aprendizagem, em ES, deve ser de carácter participativo para o desenvolvimento de competências e para a mudança de atitudes. Consiste num método que apresenta dois focos de ação: o/a aluno/a (principal agente construtor da sua aprendizagem, moldando-se nas suas dimensões emocional, cognitiva e comportamental) e o/a

professor/a (orientador/a e mediador/a do processo de construção de conhecimento), apoiando sempre que necessário, através da disponibilização dos recursos e meios que se afigurem pertinentes. Realce-se que as estratégias de clarificação de valores e de mudança de atitudes apenas poderão cumprir os seus objetivos se se apresentarem informações/evidências suficientemente convincentes sobre determinadas características, qualidades ou realidades, mudando-se, efetivamente, a compreensão dos indivíduos acerca das mesmas (Cardona et al., 2015).

A problemática da igualdade de género remete para as diferenças sociais e culturais associadas a cada sexo, que derivam de processos educativos e de socialização. Relaciona-se com os papéis, as tarefas, os atributos sociais, os deveres, as responsabilidades, os poderes, as expectativas e as necessidades ligadas ao facto de se ser homem ou de se ser mulher, num determinado contexto histórico, social e cultural (Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres, s.d.). No tratamento desta problemática, devem ser implementadas diferentes dinâmicas que conduzam à exploração do ambiente e de processos cooperativos, que valorizem o desenvolvimento cognitivo, permitindo operacionalizar os papéis sexuais, trabalhar situações conflituosas e atuar na gestão das ansiedades e preocupações individuais.

A escola deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre mulheres e homens, transformando as crianças em agentes de mudança. Segundo Cardona et al. (2015), tal ocorrerá através de práticas cidadãs e de democracia que, além de promoverem os conteúdos do currículo formal, permitem que a escola se assuma como um espaço de partilha, de cooperação e de superação de preconceitos e de estereótipos. Segundo a mesma autora, atividades que fomentem o diálogo e a discussão desempenham um papel fundamental no tratamento de questões de género.

Cardona et al. (2015) defendem que, para que ocorra uma construção gratificante da identidade de género, a família, a escola e todos os outros agentes de socialização devem educar para a igualdade e para o desempenho de diferentes papéis ao longo da vida, independentemente do sexo. Em contexto escolar, o/a professor/a deve valorizar as semelhanças existentes entre ambos os sexos, ainda que não descure diferenças que naturalmente existem (a nível anatómico, por exemplo). É de notar que o processo de socialização exerce influência ainda antes do nascimento da criança, sendo o principal responsável pelas características observadas nos homens e nas mulheres (Cardona et al., 2015).

Algumas das normas para a educação sexual na Europa, elaboradas pelo WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010), sublinham a necessidade de criar um clima social que é tolerante, aberto e respeitoso

em relação à sexualidade. É, ainda, referida a importância do respeito pela diversidade sexual e de género e da reflexão sobre a sexualidade, com o objetivo de desenvolver atitudes críticas e respeitadoras dos direitos humanos.

A construção de uma identidade de género saudável, segundo a NCPFCE (s.d.), passa por disponibilizar às crianças um leque variado de recursos e de atividades que lhes permitam desempenhar diferentes papéis de género (por exemplo, atividades em que se apresentem homens como responsáveis pelas tarefas domésticas e mulheres a desempenhar a função de polícia ou bombeira). Além disso, o/a professor/a deverá promover uma linguagem inclusiva, que inclua o grupo turma como um todo (utilizando, por exemplo, expressões como *Bom dia* em vez de *Bom dia meninos*) e desenvolver uma prática pedagógica que explore as potencialidades da heterogeneidade da turma quanto ao género, evitando separar as meninas dos meninos. Tal permite que as crianças se sintam incluídas e valorizadas como seres humanos, independentemente do sexo a que pertencem (NCPFCE, s.d.).

O desenvolvimento de uma identidade gratificante, positiva ou saudável, quanto ao género, poderá passar, ainda, por ajudar as crianças a potenciar as suas capacidades académicas, artísticas e emocionais, mobilizando recursos que sejam ilustrativos da diversidade e da variedade de opções que existem no desempenho do papel de criança e/ou de adulto (NCPFCE, s.d.). Esse alargamento das potencialidades do ser humano permite que o/a aluno/a contacte com uma realidade onde pode desempenhar os papéis que o/a façam sentir verdadeiramente feliz e realizado/a (NCPFCE, s.d.). Consiste na criação de um ambiente de aprendizagem onde se transgridem estereótipos e onde as crianças se sentem bem da maneira que são. A construção da sua identidade pode ir ou não ao encontro dos padrões sociais, mas o mais importante é que se sintam bem consigo próprias e não se deixem dominar por pensamentos ou ações que as façam sentir mal pelas suas opções individuais.

Metodologia

O presente estudo constitui um estudo de caso e foi desenvolvido, tendo por base uma investigação com características de investigação-ação, dado que se pretendia obter informação para, posteriormente, conseguir melhorar, de algum modo, o contexto, o ensino e a aprendizagem (Creswell, 2008).

O objetivo deste estudo de caso foi o de investigar, recorrendo a

uma prática no domínio da ES, junto de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, como poderá um conjunto de estratégias contribuir para transgredir os estereótipos de género, promovendo uma construção positiva/gratificante/ saudável da identidade de género. Posteriormente, definiu-se a seguinte questão de investigação:

- (i) Que estratégias poderão ser implementadas, com uma turma de crianças do 1.º CEB, com o objetivo de transgredir os estereótipos de género, facilitando uma construção positiva/gratificante da identidade de género?

Os/as participantes foram as 9 alunas e os 14 alunos de uma turma do 3º ano do 1º CEB de um colégio do concelho de Lisboa, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, e o Professor Estagiário/Investigador.

Neste caso, o processo investigativo foi realizado por um Investigador que, simultaneamente, desempenhou o papel de Professor da turma. Dado que os/as participantes do estudo se inseriam numa realidade educativa muito particular, desenvolveu-se, como já foi referido, um estudo de caso que, tal como a metodologia de investigação ação, se insere no domínio da investigação qualitativa. Os estudos de caso permitem estudar situações vividas por atores humanos que atuam com uma multiplicidade de intenções e de significados, não se procurando encontrar soluções para certos problemas educativos, mas enriquecer o conhecimento em torno desses mesmos problemas (Ponte, 1994).

No que se refere à intervenção investigativa, tendo em consideração o enquadramento teórico apresentado na secção anterior e o objetivo interventivo central: “Contribuir para uma identidade de género positiva e gratificante”, as estratégias usadas foram a *fotopalavra*, o *brainstorming*, o *barómetro de valores*, o *role-play*, a resolução de problemas e o debate. Na tabela 1 apresenta-se uma pequena descrição das referidas estratégias de intervenção, implementadas no domínio do estudo empírico, associando-se as mesmas às respetivas técnicas de recolha de dados.

ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS
Fotopalavra	Consiste na utilização de fotografias ou imagens como meio de expressão e de comunicação. Trata-se de elementos visuais que devem ser de qualidade, simbólicos, expressivos, provocadores e capazes de originar reações positivas junto das crianças.	Observação e gravação de áudio
Brainstorming ou chuva de ideias	Consiste na listagem, através de palavras e frases simples, de todas as sugestões/ideias que as crianças proferirem espontaneamente sobre uma determinada questão ou problema.	Observação, gravação de áudio e análise de produções (teia construída em turma)
Barómetro de valores	Debate Consiste na mobilização de frases polémicas e provocadoras para promover o debate acerca de diferentes valores e atitudes (podendo-se chegar, ou não a consenso). Pode utilizar-se, por exemplo, a escala concordo, discordo e não tenho a certeza, promovendo a movimentação dos/as participantes para diferentes áreas da sala, previamente delimitadas. Os/as participantes debaterão as frases, apresentando argumentos para a sua posição.	Observação e gravação de áudio
Role-play		Consiste na dramatização de papéis. Apresenta-se uma situação ou problema que deverá ser improvisado/a pelas crianças. Não devem ser simulações muito longas (5-10 minutos), sendo complementadas com um debate.
Resolução de problemas	Consiste na procura de soluções por parte das crianças para determinadas situações com as quais são confrontadas.	Observação e análise de produções (bandas desenhada)

Tabela 1. - Descrição das estratégias de intervenção didática e associação das mesmas às técnicas de recolha de dados.

As principais técnicas de recolha de dados consistiram na observação participante, nas gravações de áudio das sessões dinamizadas e na recolha de alguns registos escritos elaborados pelos/as alunos/as e nas notas de campo do Professor/Investigador. Para o tratamento dos dados recolhidos, foi mobilizada a análise de conteúdo, mais especificamente a análise categorial à luz das práticas epistémicas e da revisão bibliográfica.

No início e no final da intervenção didática investigativa, as crianças criaram desenhos, nomeadamente representando um rapaz e uma rapariga. Os desenhos foram analisados com base na presença de estereótipos e da transgressão dos mesmos.

As práticas epistémicas são práticas em que o conhecimento é construído, mobilizado e comunicado pelos indivíduos (Eriksson & Lindberg, 2016). Na realidade escolar, é possível fomentar práticas epistémicas que contribuem para a formação e desenvolvimento de cidadãos/ãs informados/as e ativos/as na realidade social em que estão inseridos/as.

No estudo empírico apresentado mobilizaram-se estas práticas no âmbito da ES, domínio esse, até então, pouco explorado, mas onde a produção de conhecimento continuará a ser o principal objeto de estudo. Assim, desenvolver-se-ão significados sociais para comportamen-

tos, atitudes e formas de estar perante uma certa realidade (Kelly & Liconá, 2018). De acordo com estes autores, as práticas epistémicas são desenvolvidas através do discurso que pode assumir diferentes modalidades, tais como a linguagem falada, o registo escrito, a utilização de sinais e símbolos e a mobilização de elementos não lexicais de comunicação (o olhar e a linguagem corporal, a título de exemplo). No presente estudo considerar-se-á, principalmente a linguagem oral, mas também alguns registos escritos elaborados pelos/as participantes, organizados segundo as seguintes práticas epistémicas, que se usaram como categorias de análise: identificar, propor, interpretar, relacionar, justificar/argumentar (ver definição na tabela 2).

PRÁTICAS EPISTÉMICAS	DEFINIÇÃO/EXPLICITAÇÃO
Identificar	Expressar/reconhecer/evidenciar as particularidades de algo ou alguém
Propor	Sugerir algo que será alvo de apreciação por parte dos/as colegas e do/a professor/a.
Interpretar	Atribuir valor/sentido/significado a algo. Explicar/expressar/comentar/conceber a realidade de um modo pessoal.
Relacionar	Utilizar conhecimentos adquiridos numa determinada situação e aplicá-los na atual, fazendo ligação entre os mesmos.
Justificar/Argumentar	Fundamentar/mobilizar argumentos plausíveis para determinada opinião/intervenção.

Tabela 2. - Definição das práticas epistémicas usadas como categorias na análise de conteúdo

Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos com o estudo empírico derivaram dos dados recolhidos ao longo da intervenção. Muitas das evidências apresentadas estão relacionadas com as experiências pessoais dos/as participantes. Isto é, as crianças, nas suas intervenções, socorreram-se bastante das suas vivências particulares, da sua realidade pessoal e das relações com as suas famílias e com os seus pares, para apresentarem os seus pontos de vista acerca das temáticas com as quais eram confrontadas. Os/As pais/mães são os principais modelos das crianças, desempenhando um papel crucial na formação da identidade sexual e de género das mesmas, visto que, por norma, desenvolvem, desde o nascimento, fortes ligações afetivas (Marques, Vilar & Forreta, 2010).

As teias de conceitos construídas, a partir das duas “chuvas de ideias”, sobre Rapazes e Raparigas e realizadas no início e no final da interven-

ção, foram alvo de um exercício de subjetividade por parte de todos/as os/as intervenientes. Neste caso em particular, teve de ocorrer uma negociação com os/as alunos/as em relação às informações a constar na teia final, ainda que as mesmas não fossem consensuais entre os vários elementos do grupo turma.

Na primeira teia construída, verificou-se a predominância de características físicas e de traços de personalidade, acrescentando-se a referência a atividades/ocupações/interesses e profissões. A teia de conceitos final veiculou uma série de ideias trabalhadas ao longo das várias sessões, sendo que algumas delas podem ser consideradas importantes conclusões, como, por exemplo: (i) “todos têm direitos e deveres”; (ii) “todos diferentes, todos iguais”; (iii) “toda a gente é boa e má” e (iv) a existência de “manifestações de afeto” entre homens, entre mulheres e entre homens e mulheres. Referem-se, ainda, as diferenças entre a realidade portuguesa e de outros países no que respeita à igualdade e à expressão de género, tendo sido corroborado pela maioria dos/as participantes que “em Portugal todos fazem tudo”, por oposição a outros países onde se considera que os “rapazes (têm) mais direitos”. Esta referência resultou de uma pequena conversa que tinha ocorrido com a turma numa outra sessão, a propósito do comentário de um aluno relacionado com o facto de, num determinado país, uma rapariga ter sido assassinada por utilizar uns calções.

Ao compararem-se as duas teias, resultantes da chuva de ideias inicial e final, denota-se, como principal diferença, a emergência de conceções igualitárias e favoráveis para ambos os sexos, na chuva de ideias final.

No que diz respeito às diferentes estratégias de intervenção didática implementadas, foi o *barómetro de valores* aquela em que se obtiveram resultados mais ricos e diversificados. Nesta atividade, os/as alunos/as estiveram bastante interventivos/as, mobilizando, um discurso que apela à igualdade entre homens e mulheres e à inclusão no que se refere à expressão de género, sobretudo os rapazes. Classificadas na prática “interpretar”, encontram-se as seguintes afirmações: (i) “Todas as pessoas podem ser responsáveis”; (ii) “Todos fazem tudo à sua maneira e todos são bons”; (iii) “Não há um sexo mais responsável do que o outro”; (iv) “Todos podem usar todas as cores”, entre outras frases. Os/As participantes propuseram (prática “propor”), também, várias dinâmicas para a exploração do espaço do recreio, sobretudo do campo de jogos/futebol. Tal poderá dever-se ao facto de, nessa mesma semana, o Professor/Investigador, num dos intervalos se ter dirigido ao recreio e ter dinamizado alguns jogos, após uma breve conversa com as crianças acerca das características e das potencialidades daquele local.

Muitos dos tópicos de discussão derivaram de situações específicas da turma, relacionadas com a temática, ainda que fugissem um pouco

aos objetivos da sessão em questão. Porém, tal como defende Cardona et al. (2015), qualquer oportunidade é boa para se discutir um determinado comportamento ou situação que remeta para questões de cidadania e/ou de gênero.

A prática “relacionar” esteve fortemente ligada a experiências pessoais, tais como “Os homens também choram. Quando a minha avó morreu, o meu pai chorou”. Não deixa de ser curioso que, nesta atividade, as crianças tenham mobilizado vários exemplos das suas vivências na realidade da escola, como é o caso de “a nossa farda é azul e é igual para meninos e para meninas”; “há raparigas mais crescidas cá da escola que participam em campeonatos de futebol e jogam muito melhor que os rapazes desta turma” e “a nossa Professora de inglês do 1.º ano jogava na equipa de futebol do Estoril”.

Verifica-se, ainda, a força das palavras e das ações do Professor que, neste caso, dinamizou as sessões de ES, sendo percecionado como uma referência e utilizado como modelo na manifestação e justificação de opiniões (“O Cláudio uma vez disse-me que não sabia jogar muito bem futebol e é rapaz...” e “O Cláudio no outro dia usou uma camisola rosa. Os rapazes também podem”). Salientam-se, de seguida, algumas evidências de expressão inclusiva de gênero e da construção de identidade de gênero de alguns rapazes (“Eu sou um rapaz e uma das minhas cores favoritas é o rosa e isso não tem mal nenhum” e “A minha mãe põe sempre maquilhagem. O meu pai não. Só arranja o cabelo e faz a barba. Também é um bocadinho vaidoso. Eu acho que também sou”) que, ao contrário das raparigas, afirmaram ter alguns gostos e características que, por norma, são associados ao sexo oposto.

Na atividade role-play (ver Tabela 3), verifica-se uma maior frequência de práticas epistémicas de nível superior, como Relacionar e Justificar/Argumentar, o que se torna compreensível considerando que a situação criada consistia numa entrevista de emprego em que existia um/a entrevistado/a e duas pessoas a entrevistar, uma com argumentos a favor da contratação e outra com argumentos contra. Apenas não se verificou a prática “propor” por parte das meninas. Uma das raparigas participantes justificou a contratação de uma colega para a vaga de mecânica, apelando, positivamente, às vantagens que poderiam advir da diversidade de funcionários da oficina: “Na nossa oficina só trabalham homens e precisamos de pessoas diferentes. De raparigas. Isso pode ser bom para os clientes”. Outra das particularidades desta atividade consiste em duas frases, uma de um rapaz e outra de uma rapariga, respetivamente, referindo-se ao outro sexo, numa lógica de transgressão dos estereótipos de gênero: “Há mulheres que não trabalham nada bem em casa. A minha mãe não sabe e por isso temos empregada. Nem todas têm jeito para isso” e “Há semanas em que os meninos responsáveis pela arrumação da sala são os rapazes e têm

muito jeito”. Finalmente, apresenta-se a seguinte citação de um aluno que confrontou os/as colegas, demonstrando uma clara consciência da diferença de reações perante o desempenho da profissão de um estilista por parte de um rapaz, dependendo do objetivo do seu trabalho, desenhar vestidos de noiva ou equipamentos de futebol: “Aqui na sala há meninos (e meninas) que não têm respeito e são desadequados. Começaram logo a rir e a dizer piadas quando o V*** disse que queria ser empregado e o J** disse que desenhava vestidos de noiva. Quando ele disse que desenhava roupas para os jogadores de futebol toda a gente achou fixe”). Este comentário foi desencadeado pela indicação, dada pelo Professor, de que o cargo seria, especificamente, para o desenho e costura de vestidos de noiva.

PRÁTICAS EPISTÉMICAS	EVIDÊNCIAS DE IGUALDADE COM TRANSGRESSÃO DE ESTEREÓTIPOS, REGISTRADAS ATRAVÉS DO ÁUDIO	
	RAPARIGAS	RAPAZES
Identificar	- “As mulheres são corajosas e podem prender ladrões homens”	- “Os homens podem ter talento para cortar cabelos às senhoras”
Propor		- “Se alguma menina ou menino daqui quiser, pode ir para a universidade da Lúcia e do Cláudio e ser educador de infância”
Interpretar	- “O Cláudio é rapaz, não tem filhos e está aqui a cuidar de 23 crianças” - “Todos os rapazes e raparigas podem ser o que quiserem” - “O Cláudio vive sozinho e é ele que arruma a casa”	- “Os rapazes e as raparigas podem fazer o que quiserem”
Relacionar	- “Se não for boa, é despedida! A mesma coisa se fosse um rapaz. É tudo igual” - “Há semanas em que os meninos responsáveis pela arrumação da sala são os rapazes e têm muito jeito” - “O marido da B**** (Professora titular) às vezes também ajuda, não é verdade?” - “No domingo vi um programa de canto na TVI em que um dos concorrentes é um homem que faz roupas para jogadores de futebol. Não me lembro do nome”	- “O Cláudio e a Lúcia são professores, mas eles também podiam ser educadores de infância. Na faculdade deles isso é possível” - “A minha mãe é famosa e tem um cabeleireiro que é homem” - “Há mulheres que não trabalham nada bem em casa. Nem todas têm jeito para isso” - “Aqui na sala há meninos (e meninas) que não têm respeito e são desadequados. Começaram logo a rir e a dizer piadas quando o V*** disse que queria ser empregado e o J** disse que desenhava vestidos de noiva. Quando disse que desenhava roupas para os jogadores de futebol toda a gente achou fixe”
Justificar / Argumentar	- “As raparigas podem gostar de carros e de os arranjar e ser mecânicas por causa disso” - “Na nossa oficina só trabalham homens e precisamos de pessoas diferentes. De raparigas. Isso pode ser bom para os clientes.” - “Não concordo que não se deve perguntar a idade a uma senhora. Isso não tem mal nenhum. Pode-se perguntar a senhores e a senhoras” - “Todas as pessoas podem ser o que quiserem, porque todas têm sonhos e deve haver respeito”	- “Todos devem ter oportunidade de trabalhar no que quiserem e se não forem bons são despedidos” - “Sempre que alguém trabalhar bem (mulher ou homem) deve receber dinheiro pelo esforço” - “Eu sou muito bom a desenhar e sei desenhar vestidos de noiva. Ficam muito lindos” - “Eu li um livro que diz que todos podem fazer tudo e se o sonho dela é trabalhar na oficina ela tem o direito”

Tabela 3. – Análise das Práticas Epistémicas realizadas durante o desenvolvimento das atividades desenvolvidas a partir da estratégia “Role-play”

A atividade de *resolução de problemas* evidenciou as práticas epistémicas, partindo apenas de registos escritos dos/as participantes, mais especificamente na conclusão de uma banda desenhada, que implicava a resolução de um conflito, entre rapazes e raparigas, num campo de jogos.

No que se refere a esta atividade, verificou-se um maior número de práticas epistémicas desempenhadas pelos rapazes (17 contra as 8 das raparigas). Destaca-se a relação que uma rapariga estabeleceu entre o episódio da banda desenhada e uma situação por si imaginada, fazendo um paralelismo entre as duas (“Lembram-se daquela vez em que acharam injusto porque o Rui não deixava o Miguel jogar porque era minorca? Aqui é a mesma coisa”), demonstrando conseguir transpor um caso concreto para uma outra situação devidamente contextualizada. Por sua vez, um participante do sexo masculino referiu o seguinte “Hey, meninos! Como vocês já sabem, as cores são de meninos e meninas e o desporto também”, transpondo, igualmente a temática das cores (já trabalhada na sessão de role-play) bastante clara e evidente para si, para uma nova variante dentro das questões de género, neste caso o desporto (futebol). Destaque, ainda, para a frase “todos compreenderam que todos podem ser o que quiserem”, onde a participante identifica a liberdade associada à construção da identidade individual de cada um/a.

Outra estratégia usada foi a elaboração de desenhos por parte dos/as participantes, no início e no final da intervenção, sendo visíveis nesses desenhos os traços físicos associados a cada sexo. Segundo Rodrigues (2003), o desenho é uma forma que a criança tem de expressar o modo como percebe o mundo que a rodeia. Apesar de a sua interpretação ser de natureza subjetiva, a autora defende que este instrumento poderá e deverá ser associado a outros que o complementem, revelando-se de suma importância e com um enorme valor potencial para profissionais que trabalham com crianças, como é o caso dos/as professores/as.

Os desenhos apresentados na fase inicial foram todos, sem exceção, estereotipados quanto ao género, no que respeita às características físicas e às cores utilizadas para desenhar uma pessoa de cada sexo. Note-se, por exemplo, o facto de a maioria das raparigas terem sido desenhadas com saia e todas com cabelo comprido, enquanto no caso dos rapazes predominou o cabelo curto, a utilização de calças ou calções e a exibição de músculos ou de objetos ligados ao desporto, tal como se verifica na Figura 1. No final, 18 dos desenhos dos/as 23 participantes continuaram a ser extremamente estereotipados, sendo que apenas 5 mostraram alguma evidência de transgressão desses mesmos estereótipos, como é o caso dos exemplos apresentados nas Figuras 1 e 2.

Figura 1. - Desenhos elaborados por uma aluna no início e no final da intervenção



Figura 2. - Desenho elaborado por um aluno no final da intervenção



Conclusão

Enquadrada pelo Referencial de Educação para a Saúde, pelos normativos curriculares de Educação Sexual e por outra legislação relacionada, a investigação, que aqui se apresentou, estudou como pode um conjunto de estratégias, implementadas numa turma do 3º ano de escolaridade, contribuir para promover uma construção saudável da identidade de género, quer esta seja ou não coincidente com o sexo atribuído à nascença. O referido conjunto de estratégias promoveu a diversidade das expressões de género e a transgressão de estereótipos, prevenindo discriminações de género.

Utilizou-se a metodologia Estudo de Caso, com características de Investigação/Ação, e observação participante realizada pelo Professor Estagiário/Investigador. Na intervenção didática investigativa, as estratégias implementadas foram a *fotopalavra*, a *chuva de ideias*, o *barómetro de valores*, o *role-play*, a *resolução de problemas* e o debate.

Os dados recolhidos por observação participante, registos áudio e análise das produções dos/as alunos/as, foram qualitativos e tratados

com recurso à análise de conteúdo, sendo as categorias baseadas nas práticas epistémicas desenvolvidas pelas crianças durante a intervenção didática.

A estratégia “*Chuva de ideias*” foi implementada no início e no final da intervenção didática, com o tema “Rapazes e Raparigas”, conduzindo à produção de duas teias. A teia final evidenciou mudanças em relação à inicial, nomeadamente o aparecimento de afirmações transgressoras de estereótipos e igualitárias.

A análise de conteúdo, dos registos áudio do discurso dos/as alunos/as e das bandas desenhadas produzidas pelas crianças, permitiu constatar que, ao longo de toda a intervenção didática, as crianças realizaram práticas epistémicas, com evidências de igualdade e de transgressão de estereótipos de género. O *barómetro de valores* foi a estratégia que se realçou pelo envolvimento das crianças e pela riqueza e diversidade das práticas epistémicas realizadas pelas mesmas. A estratégia *role-play* evidenciou maior frequência de práticas epistémicas de maior grau de complexidade e abstração, nomeadamente como Justificar/Argumentar, o que refletiu a natureza da situação e dos papéis desempenhados. Na estratégia “*Resolução de problemas*”, as crianças realizaram as práticas epistémicas Relacionar e Justificar/Argumentar de forma interligada, para resolver o problema (conflito).

A análise das referidas práticas epistémicas patenteou múltiplas conceções, comportamentos e atitudes indiferenciadas ao nível de género, permitindo, conforme referido por Halim e Ruble (2010), uma construção gratificante da identidade neste domínio.

Na sua maioria, os desenhos criados pelas crianças, no início e no final da intervenção didática investigativa, ilustraram estereótipos de género, nomeadamente ao nível das características físicas, vestuário e atividades de rapazes e raparigas. No entanto, alguns desenhos criados no final da intervenção transgrediram esses mesmos estereótipos.

A diversidade de expressões de género presente nas imagens da estratégia *fotopalavra* e nas situações criadas pelo Professor/Investigador influenciaram as práticas epistémicas e os desenhos realizados pelas crianças, facilitando as conceções, comportamentos e atitudes de igualdade e de transgressão de género e promovendo o desenvolvimento de uma identidade de género com mais graus de liberdade e mais gratificante, conforme realçado por NCPFCE (s.d.).

Na implementação do conjunto de estratégias, as crianças envolveram-se, potenciando e valorizando as suas experiências, os seus conhecimentos e os seus sentimentos, tendo sido criado um ambiente de sala de aula, onde foram capazes de interagir positivamente na abordagem a questões polémicas, clarificando valores, tomando decisões e resolvendo problemas, como preconizado por Marques, Vilar e Forreta (2010).

Referências

Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.

Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 1.º ciclo do ensino básico* (2.ª ed.). Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T. D., Abrantes, E., Mota, E. A., Lima, R. M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação e Direção Geral da Saúde.

Carvalho, L. M. & Figueiredo, C. C. (2012). Configurações de conhecimento e política na regulação da educação sexual em meio escolar. *Educação, Sociedade e Culturas*, 34, 67-88.

Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3.ª Ed.). Merrill Prentice Hall.

Decreto-Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República no 151 - 1.ª Série*. Ministério da Educação.

Eriksson, I. & Lindberg, V. (2016). Enriching 'learning activity' with 'epistemic practices' – enhancing students' epistemic agency and authority. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2016 (1), Article 32432.

Halim, M. L., & Ruble, D. N. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In J. Chrisler & D. McCreary (Eds.). *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp.495-525). Springer.

Kelly, G. J. & Licona, P. (2018). Epistemic Practices and Science Education. In: M. Matthews (Eds.) *History, Philosophy and Science Teaching. Science: Philosophy, History and Education*. Springer, Cham.

Lei n.º 38/2018 de 6 de Agosto. *Diário da República* n.º 151 - 1.ª Série. Assembleia da República.

Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República* n.º 151 - 1.ª Série.

Assembleia da República.

Marques, A. M., Vilar, D., & Forreta, F. (2010). *Educação Sexual no 1.º Ciclo: Guia para professores e formadores*. Texto Editores.

National Center on Parent, Family, and Community Engagement (NCPFCE) (s.d.). *Healthy Gender Development and Young Children*. Consultado em <https://depts.washington.edu/dbpeds/healthy-gender-development.pdf>

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.

Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril. *Diário da República nº69 - 1.ª Série*. Ministério da Educação.

Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres (s.d.). *Argumentário a favor da igualdade de género: Perceber e saber do que falamos*. Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Instituto Piaget.

WHO Regional Office for Europe & BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe: A Framework for Policy Makers, Education and Health Authorities and Specialists*. BZgA.