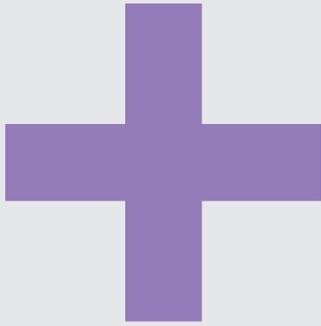




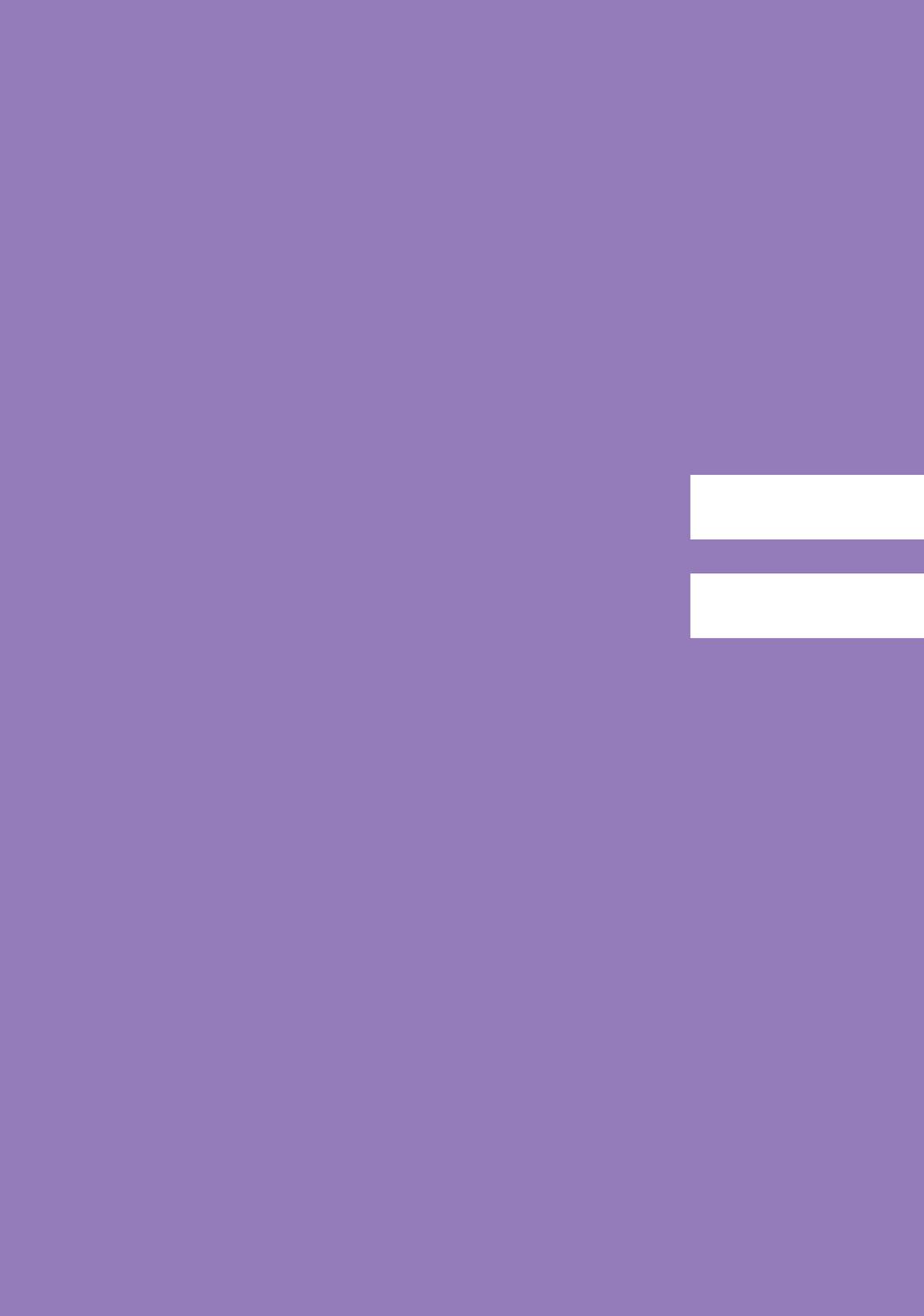
kinder



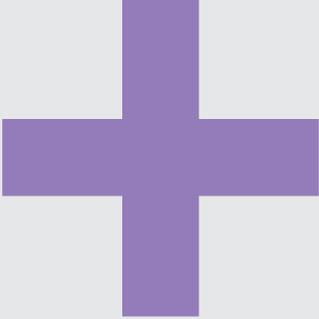
Desconstrução de estereótipos desde a infância

Tatiana Moura (Coord.) + Linda Cerdeira + Milena do Carmo
+ Patrícia Ferreira + Paula Cardoso + Rita Alcaire
+ Rosa Monteiro + Sofia Gonçalves + Tiago Rolino + Vânia Beliz









kinder



Desconstrução de estereótipos desde a infância

Tatiana Moura (Coord.) + Linda Cerdeira + Milena do Carmo
+ Patrícia Ferreira + Paula Cardoso + Rita Alcaire
+ Rosa Monteiro + Sofia Gonçalves + Tiago Rolino + Vânia Beliz



KINDER — Desconstrução de estereótipos desde a infância

AUTORES

Tatiana Moura (Coord.)

Linda Cerdeira

Milena do Carmo

Patrícia Ferreira

Paula Cardoso

Rita Alcaire

Rosa Monteiro

Sofia Gonçalves

Tiago Rolino

Vânia Beliz

PROJETO GRÁFICO

Daniel Sansão (Contágio Criação)

REVISÃO

Bruno Fontes

Marta Mascarenhas

FINANCIAMENTO

Este livro foi desenvolvido no âmbito do projeto "KINDER - Tackling gender stereotypes in education and early childhood: building a Gender-Responsive Pedagogy in Children's Education", com o apoio financeiro do Programa Direitos, Igualdade e Cidadania da União Europeia (2014-2020) (GA 101005800).

Os conteúdos deste livro são da exclusiva responsabilidade dos/as autores/as e da equipa do projeto KINDER. A Comissão Europeia não aceita qualquer responsabilidade pelo uso que possa ser feito da informação que contém.

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS

Colégio de S. Jerónimo, Largo D. Dinis, Apartado 3087, 3000-995
Coimbra, Portugal

MOURA, Tatiana et al.

KINDER — Desconstrução de estereótipos desde a infância

Editor: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

1.ª edição: maio de 2023

ISBN: 978-989-8847-57-7

Depósito Legal: 517379/23

AGRADECIMENTOS

A Sandra Ribeiro, presidente para a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) e a Teresa Alvarez (CIG) .

A Filomena Gaspar, investigadora do Centro de Estudos Sociais e especialista em educação familiar e parental, *burnout* parental e em intervenção socioeducativa baseada em evidência com crianças, jovens e famílias, pelo apoio na elaboração de dicas para famílias e escolas incluídas no módulo 6 "Emoções e Consentimento".

À direção da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra (ESEC), docentes e estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Básica, Comunicação Design e Multimédia, Animação Socioeducativa, mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa e mestrados de Formação de Professores que participaram nas sessões de formação e na produção de materiais pedagógicos no âmbito do projeto KINDER.

A Gary Barker e equipa de Equimundo e de *Global Boyhood Initiative*.

A todas as pessoas que participaram nas entrevistas, grupos focais, sessões de formação online e presenciais e nos questionários orientados para responsáveis parentais, professores, educadores e demais profissionais da área da educação.

Ao Centro de Estudos Sociais (CES), pelo apoio disponibilizado ao longo do projeto.



ÍNDICE

- 9** **Prefácio**
Sandra Ribeiro
- 13** **Desafiar Estereótipos desde a Infância:
uma introdução**
Tatiana Moura + Patrícia Ferreira
- 35** **MÓDULO 1**
**Socialização de Género na Infância:
dicas para atividades**
Tiago Rolino + Tatiana Moura
- 57** **MÓDULO 2**
Estereótipos e Masculinidades
Tatiana Moura + Tiago Rolino
- 67** **MÓDULO 3**
**Identities e Sexualidades: acolher e
celebrar a diversidade na escola**
Rita Alcaire
- 89** **MÓDULO 4**
**Educação Antirracista e Antixenófoba:
a importância do reconhecimento e da
valorização das diferenças**
Paula Cardoso

- 129** **MÓDULO 5**
Educação Não-Violenta
Milena do Carmo
- 159** **MÓDULO 6**
Emoções e Consentimento
Vânia Beliz
- 191** **MÓDULO 7**
Bullying e Cyberbullying: as facetas da violência e da exploração online de crianças e adolescentes
Milena do Carmo + Linda Cerdeira
- 205** **MÓDULO 8**
A relação entre as famílias e a escola
Linda Cerdeira + Milena do Carmo
- 221** **MÓDULO 9**
Mobilização e criação de campanhas
Linda Cerdeira
- 239** **Um longo caminho a percorrer: um olhar sobre a promoção da Igualdade de Género no Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, em Portugal**
Sofia Gonçalves + Rosa Monteiro
- 267** **Glossário KINDER**
- 289** **Glossário Ilustrado "Sexo dos Anjos"**
- 



Prefácio

A Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) publica e reedita, desde 2010, os "Guiões de Educação Género e Cidadania" para os vários níveis de ensino, incluindo o pré-escolar. Estes materiais têm como objetivo integrar a dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga.

Mantém-se absolutamente atual, e necessário, continuar a conceber e desenvolver instrumentos e mecanismos que contribuam para tornar efetiva a educação para a cidadania para raparigas e para rapazes, procurando abrir caminho a uma verdadeira liberdade de escolha dos percursos educativos, académicos, profissionais e dos projetos de vida das gerações atuais e futuras do nosso país.

O projeto KINDER é da maior pertinência, e simboliza a força, a persistência e a vontade de muitas pessoas que acreditam que educar para a igualdade em grande escala está ao nosso alcance. Simboliza, também, fazer acontecer a transformação de mentalidades que há já tanto tempo identificámos como necessária, mas que tantos estereótipos de género ainda persistem em fazer demorar. Para alcançarmos uma sociedade mais igual, livre, inclusiva e que respeite a diversidade, temos de capacitar a comunidade escolar, docentes e não docentes,

para a igualdade e não discriminação. Só então educaremos, com sucesso, as crianças para a igualdade.

Educar para a igualdade começa na primeira infância, pois é aí que poderemos fazer toda a diferença. Pesquisas na área das neurociências evidenciam que durante os primeiros anos de vida de uma criança – sensivelmente os cinco primeiros anos – o cérebro tem uma capacidade extraordinária de aprendizagem, a chamada "esponja", como tantas vezes ouvimos dizer. Quando uma criança chega aos seis anos, no tempo em que termina a maioria dos programas de educação infantil, o seu cérebro já atingiu cerca de 90% de volume do cérebro adulto. A primeira infância é a fase crítica para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos seres humanos e para a formação das bases necessárias para a evolução no percurso escolar, na profissão e na vida, tal como é defendido, ano após ano, pela UNICEF.

Quando limitamos as atividades lúdicas ou desportivas das crianças em função do seu sexo biológico, estamos a violar o seu direito a atingir todo o seu potencial, e poderemos estar a condicionar as suas eventuais habilidades físicas e psíquicas pois, como se sabe, os brinquedos tradicionalmente dirigidos para meninos tendem a desenvolver mais habilidades espaciais, enquanto que brinquedos definidos como "femininos" estimulam mais a sociabilidade e o carinho. As crianças absorvem e reproduzem rapidamente os comportamentos que observam e vivenciam nas suas vidas diárias. A forma como as crianças abordam a divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres está diretamente associada à forma como esse trabalho é dividido nas suas famílias, mas também está relacionada com a forma como nas creches e infantários se organizam as brincadeiras e se separam os brinquedos em função do sexo biológico.

Para educarmos para a igualdade, temos, em primeiro lugar, que mudar as atitudes das pessoas adultas. E isso é feito através da informação, formação e capacitação do corpo docente e não docente, que serão uma influência positiva e esclarecida

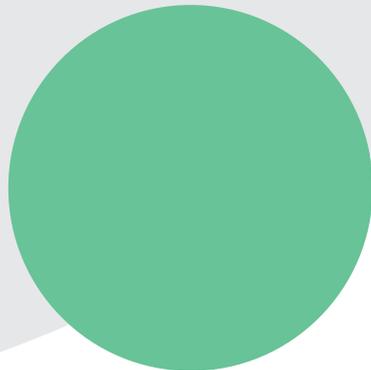
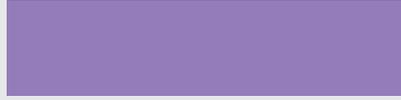
na formação das crianças, muitas vezes com efeitos educativos transformadores até no seio das suas famílias. Estou plenamente convencida que a escola, mais do que a família, os meios de comunicação e as redes sociais (mesmo nos tempos que correm), é o meio privilegiado de socialização das crianças. Tal como se pode ler na página da Direção Geral para a Educação:

"(...) a escola tem como missão promover a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo e da igualdade entre homens e mulheres. Urge, desenvolver um esforço para a eliminação da discriminação em função do género e, conseqüentemente, de relações de intimidade marcadas pela desigualdade e pela violência, constituindo-se parte essencial da educação para os direitos humanos, para o respeito pelos direitos e pelas liberdades individuais na perspectiva da construção de uma cidadania para todos."

Eduquemos, pois, para a igualdade, tendo, desde logo, por parceiras privilegiadas as crianças mais pequenas. A sua vontade de aprender e facilidade em compreender são inigualáveis, e só com elas do nosso lado conseguiremos uma sociedade mais livre e mais igual.

Sandra Ribeiro

*Presidente da Comissão para a Cidadania
e a Igualdade de Género (CIG)*



Desafiar Estereótipos desde a Infância: uma introdução

Tatiana Moura + Patrícia Ferreira

1. Porquê KINDER?

Os sistemas educativos têm, nos últimos anos, abraçado a causa do combate aos estereótipos de género e da promoção de uma socialização mais equitativa de raparigas e rapazes como estratégia central para alcançar sociedades mais justas, saudáveis e equilibradas. Existe, contudo, uma lacuna evidente no que diz respeito à Educação Pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

Em 2016, em Portugal, com a aprovação, pelo Governo, da Estratégia Nacional de Educação e Cidadania, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, onde se integra a educação para a igualdade de género, passou a fazer parte do currículo nacional e é desenvolvida nas escolas de acordo com o grau de ensino: terá natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do Ensino Básico, passando a ser uma disciplina autónoma no 2.º ciclo do Ensino Básico. Todavia, os domínios a trabalhar e as competências a desenvolver ao longo do ano são deixadas ao critério do Conselho de Docentes, no caso da Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, e ao Conselho de Turma, no caso do 2.º ciclo do Ensino Básico. Com esta decisão, a inclusão das temáticas relativas à igualdade de género no programa escolar não fica, uma vez mais, assegurada.

Estudos recentes afirmam que, aos 5 anos de idade, as crianças têm claramente definidos estereótipos de género (OCDE, 2021), constituindo a categoria 'género' um fator mais determinante do que a própria condição socioeconómica nas suas escolhas futuras. A pesquisa "*International Early Learning and Child Well-being Study*"¹, realizada com 4 mil crianças, mostrou que, quando questionados sobre o que gostariam de ser quando crescessem, os meninos revelavam escolhas mais estereotipadas, ou correspondentes a normas tradicionais de género, do que as meninas. As meninas mostraram-se mais interessadas em funções ou empregos tradicionalmente considerados masculinos, tais como polícia ou bombeira, do que os meninos em funções ou empregos considerados menos masculinos. No entanto, de um modo geral, a escolha de carreira mais comum entre meninas de 5 anos foi a de professora, enquanto que os meninos optaram, na maioria, pela carreira policial. As meninas tenderam a escolher carreiras que exigem qualificações académicas mais elevadas do que os meninos; no entanto, as escolhas de meninas recaem em papéis relacionados com cuidado, proteção e criatividade (enfermeira, veterinária, por exemplo).

Em suma, as crianças respondem e reagem ao mundo que veem, e onde vivem. Os papéis, normas e expectativas de género são transmitidos às crianças através da interação, linguagem, práticas, vestuário, brinquedos, histórias, livros, entre outros, criando um sistema de pressão entre pares para corresponder a padrões de género, e desencorajando as atividades entre géneros (EIGE, 2016) ou que "não se encaixem" nestes padrões.

E perante a lenta mudança dos atuais papéis de género, podemos e devemos garantir que as crianças sabem da multiplicidade e diversidade de papéis a que podem aspirar — seja através de livros, filmes ou outros *media*, ou de práticas sensíveis a questões de género implementadas nos seus contextos

educativos e familiares, e que promovam a desconstrução de estereótipos. A igualdade de género não será facilmente alcançada se as crianças continuarem a copiar as normas de género das gerações dos seus pais e avós. E este papel transformador cabe a responsáveis parentais e profissionais de educação, que têm o potencial de expandir os seus horizontes desde a infância, e contribuir para o fortalecimento das suas capacidades socioemocionais e cognitivas.

No sistema educativo, a ausência de reflexão e, de certa forma, a perpetuação de estereótipos de género, continuam a moldar, de forma mais ou menos visível, as práticas de profissionais de educação nos contextos escolares, e a própria definição de currículos. A nível europeu, com algumas exceções, existem poucas abordagens educativas neutras em termos de género. Além disso, a maioria do corpo docente e não docente escolar não recebe formação para abordar as questões relacionadas com o tema.

A tentativa de promoção desta abordagem entre profissionais da educação é uma estratégia antiga da Comissão Europeia. Em 2015, o Conselho da Europa recomendou a inclusão de uma perspetiva de género em todos os aspetos dos cursos de formação inicial de docentes e ao longo da sua carreira e promoveu, entre as autoridades dos países, o desenvolvimento de mecanismos para assegurar a integração da perspetiva de género nos sistemas de monitorização da educação. No âmbito desta abordagem, a Comissão implementou um quadro estratégico para a cooperação da UE em matéria de educação e formação. No entanto, de acordo com os Relatórios de Monitorização da Educação e Formação², a UE ainda mostra um desequilíbrio considerável entre raparigas e rapazes (por exemplo, taxas de abandono escolar precoce, diferenças de género no ensino superior, etc.).

2 <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/pt/country-reports/portugal.html#3-early-childhood-education-and-care>

2. O projeto KINDER

Apesar de as ideias, atitudes e práticas estereotipadas sobre papéis e relações de género estarem, como já mencionado, na base das profundas desigualdades generalizadas entre homens e mulheres, e dos esforços individuais e conjuntos dos Estados-Membros da União Europeia na promoção, adoção e aplicação efetiva da legislação sobre igualdade de género e integração de uma perspetiva de género, os estereótipos de género – particularmente os relacionados com a divisão equitativa de responsabilidades associadas ao cuidado –, persistem nas nossas sociedades, e influenciam a vida e as escolhas futuras de rapazes e raparigas (UE, 2019, Recomendação do Comité de Ministros sobre integração da perspetiva de género na educação, entre outros).

Neste contexto, foi desenvolvido o projeto KINDER – Desafiar estereótipos de género na educação e na primeira infância. O projeto decorreu entre janeiro de 2021 e junho de 2023, com financiamento do Programa Rights, Equality and Citizenship da União Europeia (Grant Agreement: [101005800]), e foi implementado em 3 países europeus – Portugal (pelo Centro de Estudos Sociais/UC), Espanha (pela Fundação CEPALM) e Croácia (pela organização Status M), com consultoria da *International Step by Step Association* (Países Baixos). Em Portugal, o projeto desenvolveu-se em parceria com a Comissão para a Igualdade de Género (CIG), a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) e o Programa *Global Boyhood Initiative*, de Equimundo (EUA).

O projeto parte do pressuposto de que as abordagens e currículos transformadores e sincronizados sobre estereótipos devem ser levados a cabo em idades precoces, trabalhando com crianças a partir dos 3 anos de idade (EIGE, 2016), de forma a prevenir a reprodução de desequilíbrios de género dentro do sistema educativo e em contexto familiar, impactando de forma decisiva nas oportunidades e escolhas futuras de vida de meninas e meninos (Kollmayer et al., 2018). KINDER teve como objetivo promover uma pedagogia transformadora de normas

de género e de desconstrução de estereótipos a partir do desenvolvimento de programas de formação para profissionais que trabalham com crianças em idade pré-escolar (3-6 anos) e desde os primeiros ciclos do ensino básico obrigatório (7-12 anos). O programa KINDER oferece ferramentas transformadoras que contribuem para mudanças individuais de atitudes sobre normas de género e para a desconstrução de estereótipos, permitindo a profissionais de educação responder às necessidades específicas de raparigas e rapazes ao longo dos processos de ensino e aprendizagem.

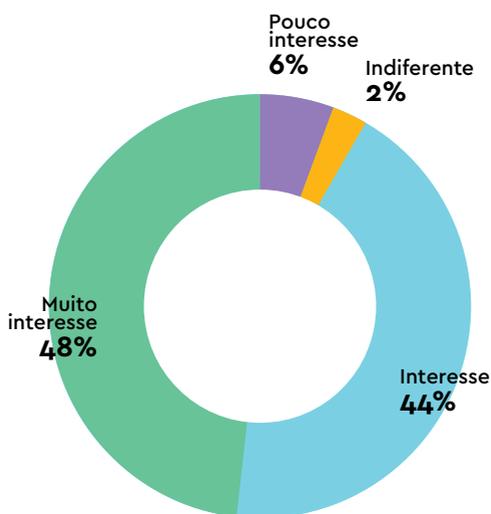
2.1. O que nos dizem os números: percepções de responsáveis parentais sobre estereótipos de género na vida de crianças e jovens

Entre janeiro e fevereiro de 2022 foram aplicados 940 questionários *online* a responsáveis parentais de meninas e meninos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e entre os 7 e os 12 anos sobre percepções em relação à influência de estereótipos de género nas vidas de crianças e jovens. Simultaneamente, foi levado a cabo um inquérito com 445 profissionais de educação que trabalhavam, quotidianamente, com crianças dessas faixas etárias, sobre o mesmo tema.

Do total de 940 responsáveis parentais que responderam ao questionário (85% mulheres, 14% homens, 1% outros), a maioria - 59% - tinha idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos, e mais de 65% possuía licenciatura ou grau académico superior. Relativamente ao estado civil, 81% declarou estar em um casamento ou viver em união de facto, e 75% estar em situação laboral de contrato a termo e sem termo. Relativamente ao quadrante político, cerca de metade preferiu não responder (47%), 25% declarou-se de esquerda, 12% de direita e 12% posicionou-se ao centro. Relativamente à representatividade geográfica, foram obtidas respostas de todas as regiões de Portugal, com exceção das regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

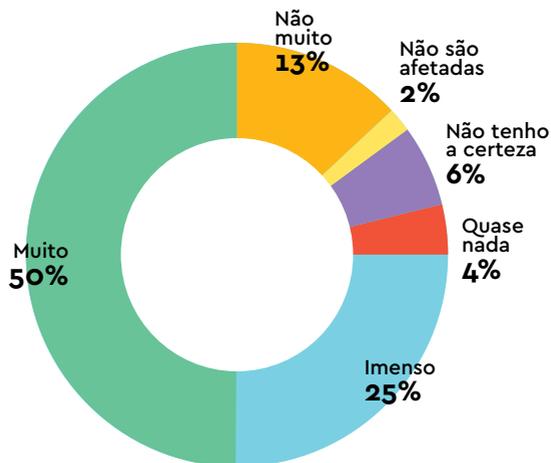
Perante a pergunta "Qual o seu grau de interesse em saber mais sobre as pressões que as crianças podem enfrentar em relação a estereótipos de género?" as respostas são as sintetizadas na figura 1:

Fig. 1: Qual o seu grau de interesse em saber mais sobre as pressões que as crianças podem enfrentar em relação a estereótipos de género?



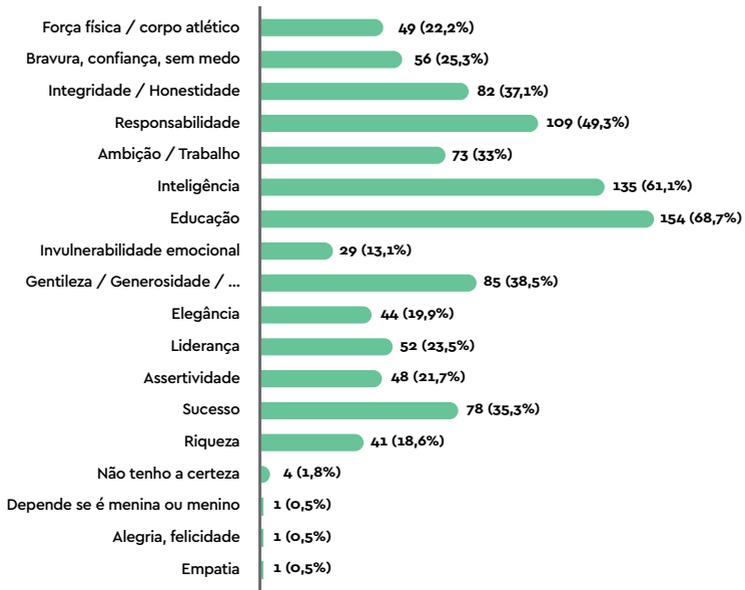
Verifica-se que uma grande maioria das pessoas inquiridas revela interesse (44%) e muito interesse (48%) no tema, totalizando 92% do total da amostra. Da mesma forma, a maioria de responsáveis parentais de crianças entre os 3 e os 6 anos (75%) acredita que as crianças são afetadas por estereótipos masculinos e/ou femininos no seu dia a dia, conforme a figura 2. A tendência de resposta repete-se nas respostas de responsáveis parentais de crianças com idades entre os 7 e os 12 anos.

Fig. 2: Até que ponto as crianças são afetadas pelos estereótipos masculinos e/ou femininos na vida do seu dia a dia?



Os estereótipos de género que influenciam as atitudes, comportamentos e escolhas das crianças resultam, são valorizados e reproduzidos pelas normas sociais. Não admira, portanto, que, quando nos questionamos sobre quais são as características das crianças mais valorizadas pela sociedade, obtemos as seguintes respostas, de acordo com responsáveis parentais:

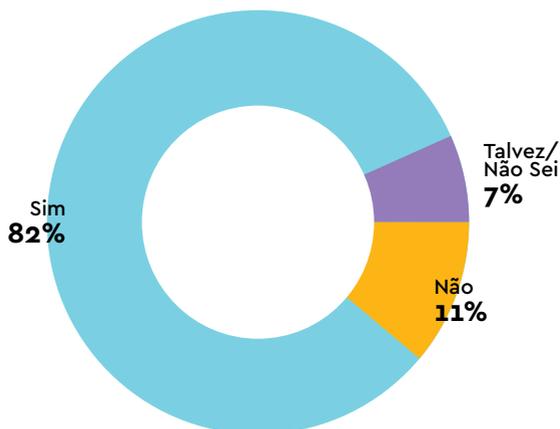
Fig. 3: Características das crianças mais valorizadas pela sociedade de acordo com responsáveis parentais



A alegria, a felicidade e a empatia surgem como as últimas classificadas na lista, com 0,5% do total das respostas. Ou seja, não são consideradas, por responsáveis parentais, características valorizadas pela sociedade. No entanto, de acordo com estudos levados a cabo por projetos parceiros (nomeadamente *Global Boyhood Initiative*, de Equimundo, 2022), é nas famílias que as primeiras ideias sobre género e masculinidade são moldadas, observando e imitando o que veem (ou não). Estes estudos revelam que a maioria das pessoas com responsabilidades parentais querem que os seus filhos construam uma masculinidade e uma identidade saudáveis. Mas, ao mesmo tempo, receiam que, se os seus filhos demonstrarem vulnerabilidade, falarem sobre amor, mostrarem medo, imaginarem algo além de identidades heterossexuais construídas em modelos pouco sensíveis às emoções, sejam sujeitos a pressões e consequências por parte do seu grupo de pares (Reichert e Nelson, 2020).

Os dados da pesquisa levada a cabo por KINDER comprovam precisamente a mesma tendência no grupo de pessoas inquiridas. 82% de responsáveis parentais acredita ser necessária coragem para as crianças falarem sobre os seus sentimentos:

Fig. 4: Para as crianças, é preciso ter coragem para/é difícil... (Falar sobre os seus sentimentos)



Mas é mais difícil falar de determinados sentimentos?

Perante a pergunta **"Os meninos na nossa sociedade sentem-se confortáveis a falar das seguintes emoções?"**, as respostas de responsáveis parentais foram variando, conforme podemos verificar pelas figuras abaixo:

Fig. 5: Ânimo

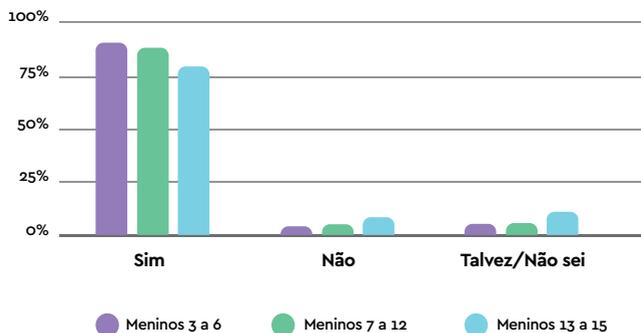


Fig.6: Felicidade

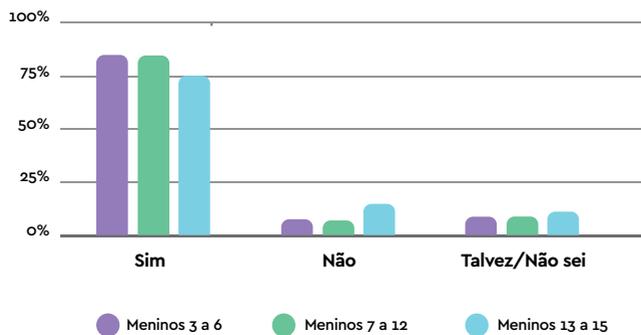


Fig. 7: Confiança

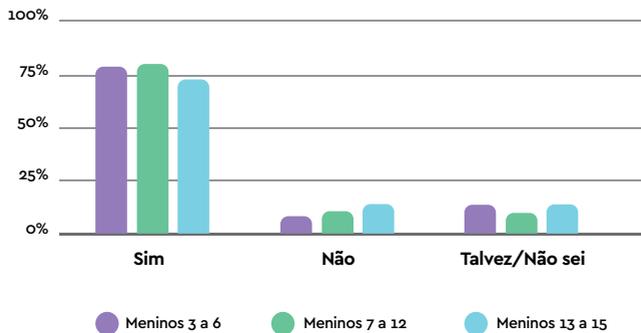


Fig. 8: Amor

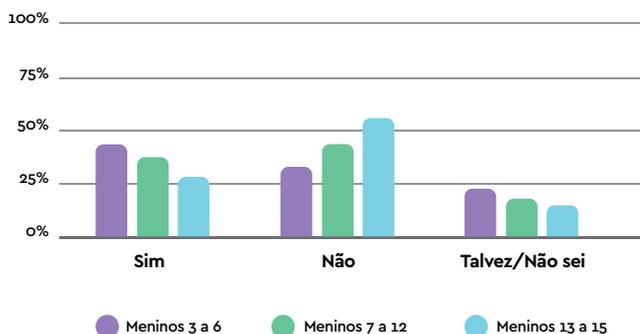


Fig. 9: Solidariedade

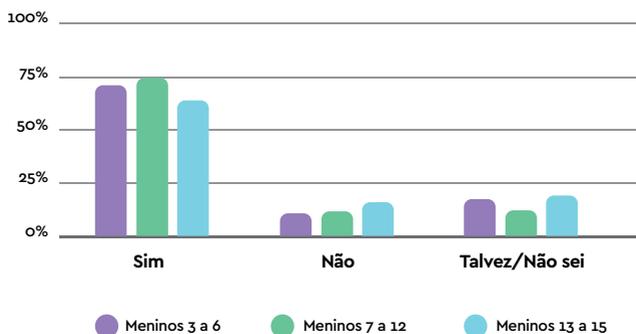


Fig. 10: Insegurança

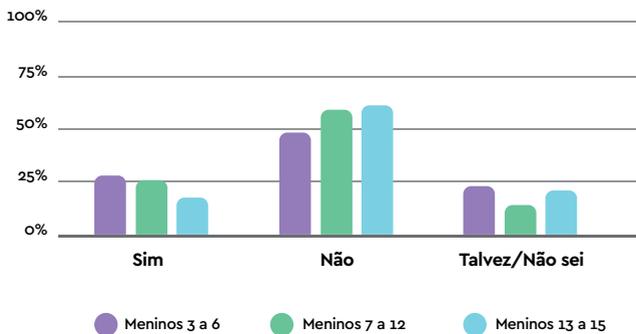


Fig. 11: Vergonha

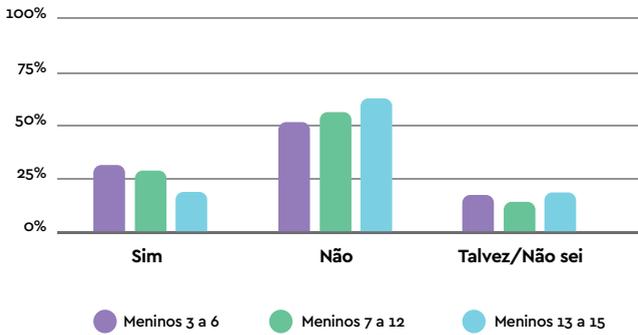


Fig. 12: Assustado

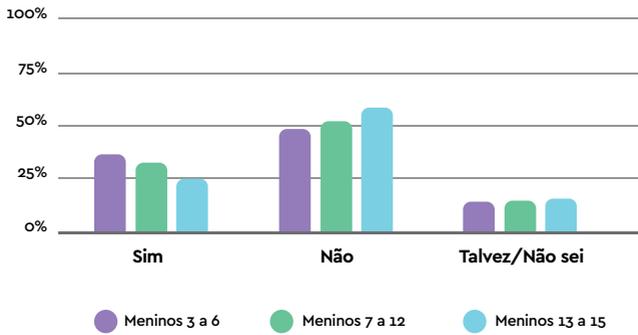


Fig. 13: Zangado

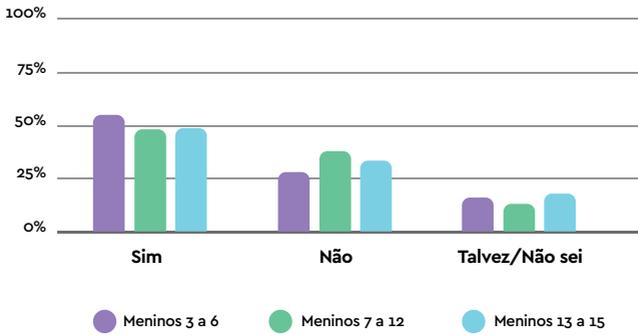
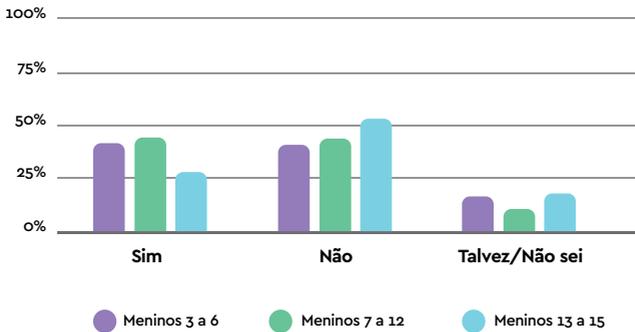


Fig. 14: Tristeza



Verificamos que, na opinião de responsáveis parentais, os meninos sentem-se menos confortáveis em falar sobre sentimentos como vergonha, medo, tristeza ou sentir-se zangados. De acordo com Reichert e Nelson (2020), as normas sociais e culturais sobre masculinidade, em particular as que limitam a expressão emocional e causam isolamento social, afetam a saúde física e mental de jovens e homens, e estão muitas vezes na base de práticas violentas.

A promoção da empatia, que, como pudemos verificar, é considerada uma característica pouco ou quase nada valorizada pela sociedade, deve passar por uma maior relação emocional e por mudanças de normas de género e sociais que valorizem relações positivas, afetivas e equitativas.

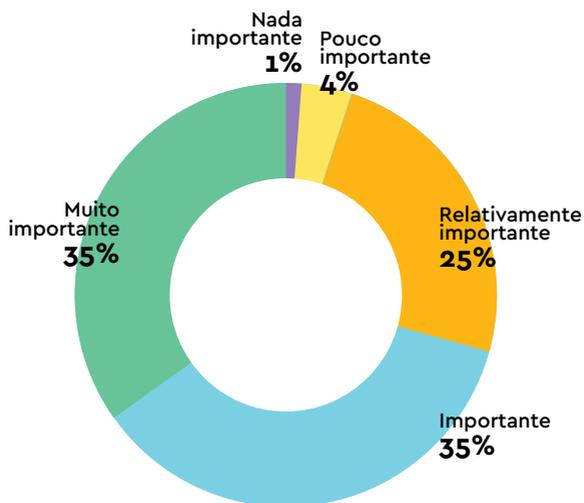
A construção de relações equitativas, a promoção de empatia e a desconstrução de estereótipos de género têm nas escolas, além das famílias, um aliado. De facto, é em contexto escolar que se pode também pôr em prática uma pedagogia relacional, lançando mão de conteúdos que construam relações saudáveis e promovam uma educação intersectorial e equitativa.

2.2. Desconstrução de estereótipos e pedagogias inclusivas: que género de educação queremos?

O levantamento de necessidades para a construção de um programa transformador de normas de género e de desconstrução de estereótipos partiu da aplicação de um inquérito a profissionais de educação, obtendo um total de 445 respostas. Desta amostra, 83% declararam-se docentes nas escolas, 7% assistentes operacionais, 4% direções de escola, 2% profissionais da psicologia, entre outros.

Perante a questão sobre o grau de importância que tem sido dado a questões sobre igualdade de género nas respetivas instituições, a grande maioria (70%) respondeu ser importante ou muito importante:

Fig. 15: Que importância tem sido dada às questões de igualdade de género na sua Escola?



No entanto, este número contrasta com a percentagem de profissionais que afirma conhecer estratégias e metodologias para trabalhar o tema, tanto na faixa etária dos 3 aos 6 como dos 7 aos 12 anos:

Fig. 16: Conhece recursos e metodologias para poder trabalhar o domínio da igualdade de género dos 3 aos 6 anos?

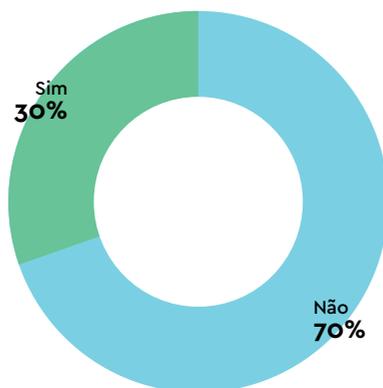


Fig. 17: Conhece recursos e metodologias para poder trabalhar o domínio da igualdade de género dos 7 aos 12 anos?

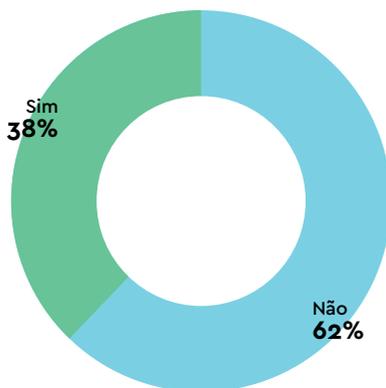
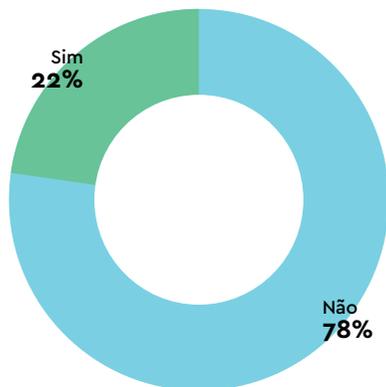
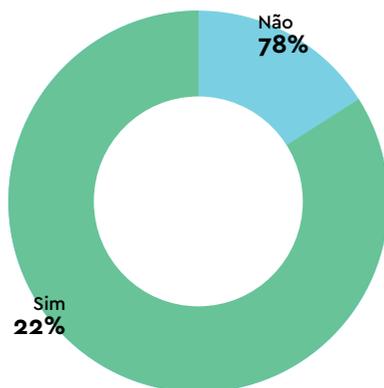


Fig. 18: Considera ter formação suficiente sobre o tema?



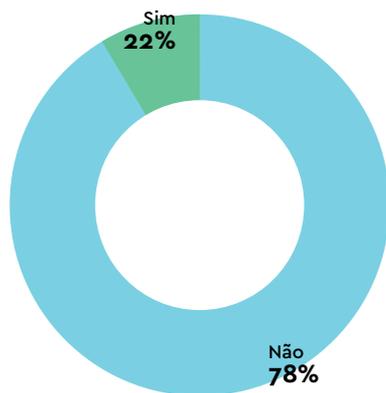
A maioria deste grupo de profissionais recorre a materiais existentes, como livros, vídeos, jogos didáticos, de forma autónoma e muitas vezes sem formação específica sobre o tema, considerando, por isso, que deveriam ser elaborados materiais pedagógicos de apoio sobre a temática, e o seu uso transversal integrado numa abordagem transformadora aos currículos.

Fig. 18: Considera que deveriam ser elaborados materiais pedagógicos de apoio para que se possa trabalhar, em contexto escolar, esta questão?



A necessidade de desenvolvimento de ferramentas pedagógicas abrange também o trabalho com as famílias. A grande maioria do grupo de profissionais que responderam ao questionário não conhece nenhum tipo de iniciativa que tenha sido desenvolvida junto de responsáveis parentais sobre o tema:

Fig. 19: Conhece iniciativas que tenham sido desenvolvidas junto das famílias de forma a sensibilizar para a importância da igualdade de género?



O sistema educativo é uma instituição-chave na promoção da igualdade de género, no combate ao sexismo, e aos estereótipos de género. Assume, igualmente, um papel central na promoção de mudanças de atitudes em relação aos estereótipos de género desde a infância, em articulação com as famílias e comunidades. As metodologias transformadoras de normas de género para a infância e juventude têm recebido uma maior atenção durante a última década, tanto a nível global como europeu. Contudo, as metodologias e instrumentos pedagógicos eficazes que respondem aos desafios colocados pela perpetuação e transmissão de estereótipos que visam idades precoces enfrentam ainda barreiras tanto em termos de aceitação como de integração de uma perspetiva realmente transversal.

Para colmatar esta lacuna, desenvolvemos a metodologia KINDER, de que faz parte este manual. Pretende-se incentivar a adoção de uma abordagem pedagógica que tenha em consideração os processos de ensino e aprendizagem que prestam atenção às necessidades específicas de raparigas e rapazes, bem como aos seus contextos e antecedentes singulares. Esta metodologia engloba uma abordagem de género integrada nos processos de planeamento de aulas, ensino, gestão de salas de aula, e avaliação de desempenho, e ainda da própria capacitação de docentes, educadoras e educadores e demais profissionais da educação que desejem adquirir conhecimentos e competências sobre a integração das questões de género nas várias etapas educativas da infância.

Isto significa que é necessário repensar a socialização das crianças e o condicionamento cultural das suas atividades, dando atenção à linguagem e às abordagens utilizadas nas salas de aula (e no meio envolvente) que reproduzam e reforçam atitudes negativas de género e estereótipos. A metodologia KINDER pressupõe também o envolvimento de famílias no processo de conceção de uma metodologia abrangente como uma estratégia para o sucesso a longo prazo destas iniciativas, bem como uma forma de prevenir o ressurgimento de reações negativas, muitas vezes desinformadas. Envolver a família é um caminho para a promoção de uma educação mais igualitária, democrática e participativa.

Este manual foi escrito por diversas pessoas, com formações e experiências heterogêneas sobre os temas abordados no projeto KINDER. Este manual constrói-se, assim, a partir de várias linguagens, posicionamentos e leituras. Organiza-se em 9 módulos, ao longo dos quais se abordam temas essenciais para um currículo inclusivo e transformador de normas estereotipadas de género, tais como igualdade e equidade, educação não violenta, educação antirracista, emoções e consentimento; comunicação, *bullying* e *cyberbullying*; a relação entre as famílias e a escola, bem como a

mobilização e campanhas comunitárias. Este manual contém, dois glossários: o Glossário Kinder, desenvolvido e utilizado pela equipa no âmbito das atividades do projeto, e o "Glossário Ilustrado "Sexo dos Anjos", da autoria de Sofia Chéu Reis, desenvolvido no âmbito da sua tese de mestrado "Sexo dos Anjos — Identidade e Expressão de Género através de um Glossário Ilustrado: Contributo para a consciencialização da temática em meio escolar " (com orientação de Júlio Dolbeth da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e de Rita Alcaire do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra).

Este manual contém, também, ofertas de sessões e dinâmicas a serem realizadas com as crianças, sugestões de livros e outros recursos disponíveis na página do projeto Kinder³ a serem utilizados nas escolas para trabalhar estas temáticas.

O projeto KINDER desenvolveu ainda um conjunto de materiais educativos e de sensibilização individual e coletiva construídos numa perspetiva equitativa e promotora de mudanças de comportamentos na sociedade. O desenvolvimento destes materiais sustenta-se na escuta, reflexão e colaboração com profissionais de educação, estudantes do ensino superior e famílias ao longo do projeto, e contou com diversas colaborações e parcerias nacionais e internacionais. O desenvolvimento de materiais educativos para profissionais das escolas assentes numa pedagogia inclusiva de género que promova a igualdade e combata estereótipos espera, assim, sustentar experiências pedagógicas diferenciadas e transformadoras.

Os livros infantis "O bicho verde ensinou o papá a cozinhar" (3-6 anos)⁴ e "O bicho verde ensinou o pai a cozinhar" (7-12 anos)⁵, da autoria de Rita Joana e ilustrados por Zita Pinto, enfatizam a importância das relações de cuidado na vivência da pandemia

3 <https://kinder.ces.uc.pt/playroom/portugal/>

4 <https://kinder.ces.uc.pt/playroom/portugal/>

5 <https://kinder.ces.uc.pt/playroom/portugal/>

da COVID-19, e das incertezas, preocupações e medos vividas também pelas crianças como consequência de medidas como o isolamento social e seus impactos na relação com a escola, educadoras e educadores e docentes, mas também em casa, desafiando a partilha de responsabilidades de cuidado entre mães e pais.

O filme de animação *Be Kinder*⁶ materializa a visão transformadora do projeto KINDER no dia a dia de crianças, famílias e escolas, onde os estereótipos de género são enfrentados de forma sensível e empática, e indica-nos o futuro que desejamos para as crianças.

O jogo "Vamos conversar?"⁷ tem como objetivo facilitar as conversas entre educadoras educadores (incluindo famílias) e crianças, ajudando-as, e os rapazes em particular, a aprender a partilhar emoções e a relacionar-se de forma saudável, libertando-se de estereótipos.

Esperamos que a metodologia desenvolvida possa contribuir para uma mudança sistémica com impacto não só nas crianças, mas também em profissionais, famílias e instituições educativas que influenciam e moldam as suas vidas.

6 <https://kinder.ces.uc.pt/resources/be-kinder/>

7 <https://kinder.ces.uc.pt/resources/vamos-conversar/>

Referências bibliográficas

- EIGE (2016). *Gender in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 978-92-9493-601-1.
- EU (2019). *2019 Report on equality between women and men in the EU*. Justice and Consumers. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377.
- OECD (2021). *The Future at Five: Gendered aspirations of five-year-olds*. Disponível em <https://issuu.com/oecd.publishing/docs/future-at-five-gendered-aspirations-five-year-olds>
- Reichert, M. C., & Nelson, J. D. (2020). *The State of America's Boys: An Urgent Case for a More Connected Boyhood*. Washington, DC: Promundo-US.





MÓDULO 1

Socialização de Gênero na Infância: dicas para atividades

Tiago Rolino + Tatiana Moura



Introdução

Qual a importância de um manual que trate de questões de gênero e desconstrução de estereótipos dirigido a profissionais de educação que trabalham com crianças dos 3 aos 12 anos?

Neste capítulo daremos algumas orientações sobre as possibilidades de implementação de algumas atividades. Explicaremos o que é a facilitação, daremos dicas, sugestões e formas de facilitar as oficinas do manual, não esquecendo recomendações sobre como lidar com informação e situações sensíveis que poderão surgir durante as conversas e oficinas.

1. Um manual para a desconstrução de estereótipos na infância

As ideias e expectativas que temos em relação aos papéis de gênero são construídas social e culturalmente ao longo do tempo através das nossas próprias experiências de vida e, conseqüentemente, transmitidas às crianças através das nossas interações. Desta forma, as crianças são colocadas em 'caixas' de acordo com os comportamentos que são esperados a partir do gênero que lhes foi atribuído à nascença. Estes estereótipos de gênero, ideias preconcebidas e aceites pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher, não são imutáveis nem histórica, nem geograficamente, apesar de terem adquirido uma certa estabilidade global. Continuam, portanto, a ser usados como ferramenta de manutenção de uma certa ordem, que dita que o que é

masculino é superior, ou positivo, e o que é feminino é inferior ou negativo (Cardona *et al.*, 2015).

A educação na primeira infância deve assumir a responsabilidade de se tornar um local de partilha, de cooperação e de participação cidadã e desempenhar um papel fundamental na erradicação das desigualdades através de boas práticas de cidadania que possam ser ensinadas e transversalizadas, a par dos conteúdos programáticos (*idem*, 2015).

Os Guiões de Educação Género e Cidadania, publicados a partir de 2010 pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), são um bom exemplo do reconhecimento da importância de integrar abordagens sensíveis a questões de género nas práticas pedagógicas do sistema público de ensino em Portugal.

No entanto, o que se tem verificado e que nos é revelado por alguns estudos e avaliações¹, é que, apesar de já existirem iniciativas para abordar estes temas com camadas jovens (a partir dos 12 anos), é necessário considerar que antes dessa faixa etária a criança já foi sujeita a um processo alargado de socialização através da imitação das práticas parentais, familiares, grupos de pares, profissionais de educação e também através da influência dos *media*, das redes sociais e dos conteúdos digitais a que cada vez tem um acesso mais facilitado (Pomar *et al.*, 2012).

Apesar de assistirmos a alguns esforços nos últimos anos, no sentido de integrar estes temas nos planos curriculares, torna-se evidente a necessidade de abordar estas questões de forma mais permanente e fundamentada numa fase de desenvolvimento mais precoce, designadamente no que diz respeito aos jardins de infância, e aos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. As intervenções e ações de sensibilização em idades mais precoces têm uma maior probabilidade de sucesso na prevenção de comportamentos e pa-

1. A este propósito, tomemos como referência os resultados das avaliações de impacto com base na escala GEM de programas transformadores de normas de género no mundo, nomeadamente do Programa H (2002) e do Programa M (2006) do Instituto Promundo, Brasil.

drões de violência e desigualdade no futuro, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e equitativas.

2. A importância de começar cedo

A igualdade de gênero e a necessidade de desconstrução de estereótipos de gênero têm atraído uma atenção considerável ao nível da União Europeia, do tecido escolar e também das famílias, no conjunto dos esforços políticos e práticos nacionais e internacionais. No entanto, são escassas as iniciativas que procuram intervir durante a infância, especialmente entre os 3 e os 5 anos, quando a formação cognitiva e afetiva da identidade de gênero e dos estereótipos começa ter lugar (Ruble *et al.*, 2007). De acordo com a Compilação de Boas Práticas para Promover uma Educação Livre de Estereótipos de Género (Conselho da Europa, 2015a), apenas a Bélgica e Portugal implementaram iniciativas direcionadas às instituições pré-escolares. No entanto, tais iniciativas são residuais, o que significa que os jardins de infância e escolas ou não abordam a questão da igualdade de gênero ou o fazem superficialmente, não existindo uma intervenção abrangente e consolidada da questão (Conselho da Europa, 2015a).

Adicionalmente, a maioria das instituições de formação de profissionais de educação não satisfaz as necessidades formativas de estudantes quando se trata de debates sobre questões de gênero (Conselho da Europa, 2015b). Nesse sentido, em relação a profissionais de educação, a recomendação do Conselho da Europa vai para a inclusão de uma perspectiva de gênero em todos os aspetos da sua formação profissional, tendo esta entidade promovido entre as autoridades dos países o desenvolvimento de mecanismos para assegurar a integração da perspectiva de gênero nos sistemas de monitorização da educação (Conselho da Europa, 2015b).

Desta forma, e como consequência, a maioria dos sistemas escolares, profissionais de educação e famílias podem (e frequentemente o fazem) reproduzir e perpetuar as desigualdades e

estereótipos de género, reforçando a ideia de que existem papéis e significados pré-determinados pela sociedade para homens e mulheres (Cardona et al., 2015).

Na educação pré-escolar, isto pode ser visível na organização dos espaços e nas interpretações e influências que pais, mães e outras pessoas cuidadoras têm (Rocha, 2009 *apud* Cardona et al., 2015). Isto significa que as estratégias que têm por objetivo combater o sexismo e os estereótipos de género devem envolver estes grupos, e, em particular, as instituições e profissionais que lidam com a primeira infância e primeiro ciclo de ensino, ao mesmo tempo que devem envolver as famílias e as pessoas responsáveis pelo cuidado no debate.

Profissionais de educação, assistentes operacionais e demais pessoal de apoio nas escolas desempenham um papel essencial no desenvolvimento das crianças e jovens, podendo e devendo constituir-se como agentes de mudança conscientes do impacto direto que as suas práticas revestem tanto no presente, como no futuro das crianças.

Neste sentido, o Manual KINDER pretende oferecer algumas ferramentas no sentido de auxiliar profissionais de educação do pré-escolar e primeiro e segundo ciclos na promoção de atitudes que incentivem não só a igualdade de género, mas também a construção de empatia e o reconhecimento e valorização das diferenças a partir dos diferentes indicadores sociais e culturais, como princípios base de cidadania e justiça social.

3. Facilitação²

As metodologias, recomendações e práticas subjacentes a este manual partem da experiência, conhecimento e opinião não só das pessoas envolvidas na sua autoria, mas também do

² Adaptado de Santos, R., & Rolino, T. (2019), *Manual de Promoção de Igualdade de Género e de Masculinidades Não Violentas EQUI-X*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

seu público-alvo, permitindo que, em conjunto, se pudesse refletir sobre elas e melhorá-las.

Assim, a metodologia KINDER desenvolvida baseia-se no entendimento de que todos os materiais que a compõem podem ser usados de forma construtiva no seu processo de implementação, pelo que a facilitação é muito mais um meio de condução de reflexões, considerações e desconstruções, do que a transmissão pura e simples de conhecimento. Por exemplo, o objetivo das metodologias, recomendações, práticas e dados propostos neste manual não é o de se chegar a acordo sobre um determinado tema, mas sim o de aprender com o processo de debate, refletir em conjunto e, especialmente, aprender a ouvir as outras pessoas, a expressar-se e a respeitar as diferenças de opinião. Nesse sentido, conflitos de opinião podem ser usados de forma construtiva no processo de aprendizagem, desde que a equipa facilitadora se sinta confiante e à vontade para lidar com esses conflitos.

Mais do que ensinar competências de comunicação, argumentação, pensamento crítico e respeito, julgámos que estas são melhor aprendidas ao fazer, razão pela qual este manual requer a participação de todas as pessoas, na avaliação da metodologia, das sessões e na formulação e implementação de campanhas comunitárias ou locais. É, por isso, importante que a equipa de facilitação deixe claro desde o início que o seu papel não é ensinar nada, mas sim apresentar ferramentas, dados, conceitos para que, em conjunto, reflitam sobre ele.

3.1. Dicas para facilitação

Ser parte da equipa de facilitação não é o mesmo que ser professor ou professora, e o conhecimento sobre como levar a cabo as atividades contribui para que se compreendam as metodologias subjacentes ao manual e se adaptem aos diversos públicos-alvo. É importante reforçar que facilitação não é o mesmo que formação e facilitar não é o mesmo que formar. Com a facilitação

em metodologias transformadoras de normas de género pretende-se promover a participação ativa de quem participa nas discussões, a aprendizagem conjunta e o desenvolvimento de capacidades para encontrar soluções comuns para problemas partilhados. A facilitação requer que se façam perguntas para compreender as ideias das pessoas e do grupo de forma a guiar a reflexão e a análise crítica das suas normas, papéis e estereótipos de género. Também deverá encorajar as pessoas a traduzirem as aprendizagens em atitudes e comportamentos simples de rejeição de situações de injustiça e desigualdade. É importante que o objetivo não seja ensinar, mas sim partilhar ideias e conhecimentos para pensarem. E ouvir, ouvir, ouvir...

No processo de atividades transformadoras de normas de género não há lugar para julgamentos. Não deve julgar. Recorde-se que o seu papel é facilitar a discussão e a reflexão e não ensinar nem criticar. Seja amigável e crie empatia. Deixe claro que aquele é um espaço de confiança. Esteja consciente da sua posição de poder e evite juízos de valor e atitudes autoritárias. Não imponha os seus sentimentos ou opiniões no grupo. Certifique-se de que todas as pessoas têm a oportunidade de falar. Evite que uma só pessoa domine o debate ou que faça com que as outras pessoas não se sintam à vontade para partilhar os seus pontos de vista.

Por último, procure criar um ambiente seguro e aberto, em que as pessoas se sintam à vontade para fazer perguntas, para partilhar a sua opinião e experiências e absorver o que lhe é transmitido em conjunto.

3.2. A Equipa de Facilitação

Cabe à equipa de facilitação preparar, adaptar e implementar as sessões e conteúdos deste manual. O uso desta terminologia ("equipa") é propositado, uma vez que é desejável que seja mais do que uma pessoa a facilitar as atividades e pretende chamar a atenção para a abordagem participativa e democrática.

ca necessária para trabalhar estes temas, independentemente do contexto em que a facilitação tem lugar.

A equipa de facilitação é quem auxilia o grupo de participantes a explorar o seu potencial, a identificar à partida o conhecimento e opiniões que têm em relação ao tema, e encoraja a reflexão acerca dos conteúdos transmitidos, ao criar um ambiente seguro, com regras estabelecidas coletivamente que incentivem a partilha de opiniões, a argumentação e o debate. Não cabe à equipa facilitadora agir como especialista, transmitindo conhecimento e competências. Convém que cada elemento da equipa comece por refletir sobre a sua prática de forma a desenvolver competências de facilitação.



Dicas para a equipa facilitadora:

- ▶ Fazer perguntas para compreender as ideias de quem participa e guiar a reflexão e a análise crítica das suas normas, papéis e estereótipos de género;
- ▶ Procurar criar um ambiente seguro e aberto, em que as pessoas se sintam à vontade para fazer perguntas, para partilhar a sua opinião e experiência e aprender em conjunto.
- ▶ Muitos dos temas neste manual são sensíveis e complexos, pelo que é importante entender se as pessoas estão confortáveis com os tópicos e com as atividades.
- ▶ Em alguns casos, pode ser necessário encaminhar alguém do grupo para algum tipo de acompanhamento mais especializado, como aconselhamento psicológico.

3.3. Implementação das metodologias e oficinas

Na implementação das metodologias ou atividades deste manual, a equipa de facilitação deverá ter em atenção que estes temas são assuntos sensíveis. Questões como a defesa de direitos iguais para pessoas LGBTQIA+, direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, racismo e xenofobia, tendem a causar debates intensos entre os grupos. Tenha em atenção também que as diferenças de opinião importam. O contexto cultural de cada participante é um fator importante a ter em conta ao implementar estas atividades e ao selecionar a abordagem e as oficinas que irá utilizar. Por último, coloque questões que promovam o diálogo. Encare o grupo como um processo. Faça perguntas que incentivem a reflexão. Estas questões não podem ser respondidas com um simples "sim" ou "não" e não devem ser enviesadas.

Em resumo, não esquecer:

- **Fazer questões de processo:** "O que é que pensam sobre estar presente durante as atividades escolares das vossas crianças? Como é que se sentiriam?";
- **Simplificar:** Pergunte "Quando?" "Onde?" "O quê?" "Como?" "Quem?" "Porquê?" Por exemplo, "Em que é que estavam a pensar quando isso aconteceu? Porque é que acham isso?";
- **Evitar os vieses:** Mantenha os seus sentimentos e valores fora das questões e procure, em alternativa, guiar o grupo na identificação dos problemas e das soluções.

Por outro lado, procure evitar:

- **Questões que possam ser respondidas com um "sim" ou um "não":** "Vão obrigar as crianças a fazerem trabalhos de casa?";
- **Questões enviesadas:** "De forma a serem bons pais, mães

ou pessoas responsáveis pelos cuidados, pretendem falar sobre educação sexual com as crianças e adolescentes?";

- **Concordar ou discordar:** Tente não concordar ou discordar com as respostas dadas. Evite dizer: "está correto" ou "está mal"; pergunte o motivo daquela resposta, sempre que possível, e agradeça a contribuição.

3.4. A escolha das oficinas

A equipa de facilitação deve escolher as sessões e atividades em função do grupo e do tempo disponível para a sua aplicação, bem como do espaço onde a irá desenvolver. Por essa razão, recomenda-se que a equipa facilitadora simule previamente as oficinas que pretende realizar e use essa oportunidade para refletir sobre os seus conhecimentos, crenças e comportamentos sobre os temas abordados e para imaginar a reação do grupo perante a atividade. Essa reflexão deverá orientar a decisão em relação à escolha das oficinas a aplicar e a sua respetiva adaptação ao contexto.

É importante sublinhar que as instruções dadas para cada oficina são apenas diretrizes e sugestões. Devem ser adaptadas sempre que necessário para melhor alcançar os objetivos pretendidos e as necessidades do grupo ou condicionantes logísticas.

Concretização das oficinas

Na prática...

- **Dar as boas-vindas no início de cada oficina:** É importante começar cada oficina com as boas-vindas ao grupo e com perguntas sobre como se sentem e sobre o seu dia a dia. Este momento permite que partilhem pensamentos, experiências e comentários que tenham surgido na sequência das últimas oficinas;

- **Preparar o espaço:** Organizar o espaço da forma que considerarem mais adequada para a realização da oficina. É importante que fique o mais confortável e acolhedor possível, assegurando que todas as pessoas do grupo participante se conseguem ver umas às outras;
- **Ser flexível e contextualizar as atividades:** Se os tópicos e exemplos apresentados nas oficinas parecerem demasiado abstratos ou distantes da realidade, pode optar por usar exemplos da sua vida quotidiana ou outras táticas que achar convenientes, de forma a que cada participante se identifique mais com os conteúdos;
- **Levar 2–3 atividades energizadoras "na manga", para usar se perceber que o grupo está tenso, cansado ou resistente a participar:** Os *energizers*, ou atividades energizadoras, são especialmente úteis para quando parece que as pessoas estão a perder o interesse ou não respondem como esperado a uma atividade. Ajudam a mudar a rotina e a pôr fim à fadiga e ao tédio;
- **Manter as discussões em grupo abertas:** Os debates são a parte mais importante de cada oficina. Constituem uma oportunidade para reflexão sobre o que têm feito, sobre o que têm pensado e sobre as mudanças que querem fazer nas suas vidas.

3.5. Como lidar com revelações de informação sensível

Apesar de ser recomendado que a equipa facilitadora tenha algum tipo de conhecimento prévio do grupo, é difícil saber de antemão as histórias de vida das pessoas participantes. É necessário preparar-se para lidar com informações sensíveis, como experiências passadas de violência. Idealmente, a equipa de facilitação deve ter alguém com formação adequada que possa estar atenta a possíveis situações mais emotivas e/ou traumáticas que possam ser despertadas nos debates e ativi-

dades, no sentido de retirar essa pessoa da sessão e acolhê-la. Em todo o caso, na impossibilidade de ter alguém na equipa com formação especializada, deverá ser estabelecido previamente que elemento da equipa de facilitação assumirá esse papel, se necessário. Além disso, antes de iniciar a realização das atividades, é fundamental que toda a equipa de facilitação tenha conhecimento dos mecanismos legais de denúncia e proteção, bem como políticas internas de proteção da infância, se for o caso, e também uma identificação prévia de todos os serviços e organizações que podem prestar apoio.

Antes de realizar as atividades:

- Certifique-se de que as regras comuns de convivência definidas no início das oficinas contemplam a necessidade de manter a confidencialidade sobre qualquer tipo de informação pessoal partilhada no grupo e de garantir que todas as pessoas concordam em respeitar;
- Estabeleça previamente, na equipa de facilitação, o tipo de conduta a seguir caso surja algum tipo de partilha sensível. Por exemplo, definir entre a equipa quem acompanha a pessoa participante se esta desejar privacidade para falar ou se precisar de espaço;
- Não existem sinais específicos que permitam identificar quem já passou por este tipo de situações. Pode parecer que algumas pessoas estejam desinteressadas, deprimidas, ansiosas, pouco concentradas ou ainda agir de forma disruptiva, enquanto que outras podem ser bastante participativas e voluntariar-se para várias atividades, de forma a evitar atenção indesejada sobre si mesmas;
- É essencial ter em conta que todas as formas de violência, seja psicológica, física ou sexual, tendem a ter efeitos duradouros e devastadores nas vidas e bem-estar das pessoas. Toda e qualquer revelação de informação deve ser, por isso, levada a sério.

No caso de haver algum tipo de partilha no grupo é importante não ignorar, interromper ou tentar parar o relato. Pelo contrário, é importante certificar-se de que a pessoa é ouvida, sem ser sujeita a pressões ou questionamentos. Se for apropriado e se a pessoa em causa concordar, pode-se solicitar a intervenção ou opinião do resto do grupo, sendo que estas intervenções devem ser facilitadas de forma cuidadosa, especialmente se procurarem responsabilizar quem fez o relato pela violência de que foi vítima.

Nestes casos, sobretudo em situações que envolvem vítimas de violência, é importante expressar, por exemplo, o seguinte:

- Eu acredito em ti.
- Agradeço o facto de me/nos teres contado.
- É muito corajoso da tua parte.
- Lamento que isso se tenha passado.
- Não estás só.
- É algo que, infelizmente, acontece a muita gente.
- Não tens culpa.
- Há pessoas que podem ajudar.

Além disso, nestas circunstâncias, enquanto parte da equipa facilitadora, é esperado que ouça o que têm a dizer e sugira algum tipo de encaminhamento (por exemplo, abordar a equipa de psicologia ou serviço social), oferecendo informação sobre organizações ou linhas de apoio que possam ter conhecimento especializado sobre o caso em questão.

Vamos começar?

OFICINA DE DEFINIÇÃO DE REGRAS

ATIVIDADE 1

"O poder da palavra"³

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:	Fomentar o diálogo baseado no respeito e na autorreflexão; definir as regras de funcionamento das sessões em grupo.
--------------------------------	---

MATERIAIS NECESSÁRIOS:	Um objeto representativo (caneta, etc.); Papel de cenário ou cartolina; Marcadores.
-------------------------------	---

TEMPO RECOMENDADO:	40 minutos
---------------------------	------------

Descrição:

1. Pedir aos/às participantes que se sentem em círculo.
2. Explicar a história do poder da palavra. A ideia do poder da palavra começou com os celtas, que usavam essa técnica durante as suas cerimónias. Ao final do dia, quando grupos de homens e mulheres se sentavam em círculo para discutir alguns desentendimentos, para comentar algo de que não gostaram, dar conselhos ou explicar tradições a grupos mais jovens, utilizavam um objeto que representaria o poder da palavra, o poder do/a chefe do grupo. Quando alguém pegava nesse objeto era um sinal para as outras pessoas do grupo ficarem em silêncio a ouvir as suas palavras. Quando outra pessoa queria falar, solicitava permissão para segurar no objeto, e depois teria o reconhecimento das restantes para usar a palavra. Simbolicamente, passar o objeto significava

³ Adaptado do *Manual de Promoção de Igualdade de Género e de Masculinidades Não Violentas EQUI-X* (2019), pp. 61-62.

passar a palavra e o direito a ser ouvido/a pelas outras pessoas do grupo.

3. Antes de passar o objeto a outra pessoa, pedir aos e às participantes que pensem em regras de funcionamento para o grupo nas sessões, durante alguns minutos. De seguida, passar o objeto a quem queira partilhar uma regra, explicando que quem o tem, tem o poder da palavra nesse momento para definir uma regra, mas que deve olhar para si e ver se ele/ela próprio é capaz de cumprir a regra que está a definir. Sempre que alguém quiser intervir, deve pedir o objeto.
4. Anotar todas as regras no *flipchart*. A equipa de facilitação pode sugerir algumas regras, se achar necessário, colocando-as à consideração do grupo.
5. No fim, pedir que todos e todas se levantem e assinem a folha das regras.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES "QUEBRA-GELO"

ATIVIDADE 1

Jogar com os nomes

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Apresentar os nossos nomes de uma forma divertida. Este jogo também nos ajuda a memorizar alguns nomes do grupo.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: -

TEMPO RECOMENDADO: entre 15 e 20 minutos.

Descrição:

1. Faça duas rodadas para que atirem a bola entre si e digam os próprios nomes. Na primeira rodada, cada pessoa diz o seu nome antes de atirar a bola. Desta forma, uma pessoa diz o seu nome enquanto atira a bola para outra pessoa. Começa com alguém da equipa de facilitação a mostrar como se faz. Depois de algumas pessoas terem passado a bola, faça uma pausa e peça às pessoas que já a atiraram que ponham a mão na cabeça para ajudar os que vão passando a saber a quem têm que atirar. Esta rodada termina quando todo o grupo tenha passado a bola e esta regresse para alguém da equipa facilitadora.
2. Na segunda rodada, a primeira coisa a fazer é chamar outra pessoa do círculo e, quando tivermos a sua atenção, passar-lhe a bola. Começa com a equipa de facilitação a mostrar como se faz. Tal como na rodada anterior, quem passa a bola tem que colocar a mão na cabeça para saber que já jogou. O jogo termina quando todas as pessoas receberam e passaram a bola.

Uma variação desta dinâmica é fazer com que as pessoas passem a bola dizendo o seu nome até que chegue à última pessoa. A partir de então, quem recebeu a bola por último recomeça, mas ao invés de dizer o seu nome, devolve a bola a quem lhe passou na rodada anterior, e diz o nome dessa pessoa. Este exercício também ajuda a memorizar os nomes das outras pessoas do grupo.

ATIVIDADE 2

O autocarro das emoções

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:	Exercitar a capacidade das pessoas do grupo para interpretar ou expressar diferentes emoções e colaborar mutuamente.
MATERIAIS NECESSÁRIOS:	-
TEMPO RECOMENDADO:	entre 10 e 15 minutos.

Descrição:

Quatro pessoas estão a apanhar o autocarro. Cada uma vai subir expressando uma emoção diferente. O motorista é contagiado pela mesma emoção. Além disso, os passageiros já a bordo são também contagiados pela mesma emoção. Depois, pedem-se mais quatro voluntários e propõem-se quatro emoções diferentes das anteriores.

Após este jogo pergunte ao público o que observaram e a quem participou como se sentiram.

ATIVIDADE 3

O/A carteiro/a

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:	Sugerir a partilha de informações pessoais para que as pessoas se conheçam de uma maneira mais divertida.
--------------------------------	---

MATERIAIS NECESSÁRIOS:	-
-------------------------------	---

TEMPO RECOMENDADO:	entre 15 e 20 minutos.
---------------------------	------------------------

Descrição:

As pessoas formam um círculo sentadas nas suas cadeiras, apenas com a equipa facilitadora em pé. A equipa explica que vai começar a fazer o papel de "Carteiro" ou "Carteira" e que vai trazer uma carta para várias pessoas, e aquelas que forem chamadas deverão mudar de lugar. Por exemplo, se as cartas forem endereçadas a todas as pessoas que gostam de gelado, todas as pessoas que gostam de gelado vão mudar de cadeira. Quando as pessoas se levantarem e forem mudar de cadeira, a carteira ou carteiro vai aproveitar para se sentar e assim outra pessoa ficará em pé. A pessoa que fica de pé passa a ser responsável pela entrega das cartas e seguirá com o jogo.

SUGESTÃO DE ENERGIZADOR

ATIVIDADE 1

2 verdades e uma mentira⁴

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:	Criar um ambiente acolhedor para os e as participantes do grupo se conhecerem melhor.
-------------------------	---

MATERIAIS NECESSÁRIOS:	-
------------------------	---

TEMPO RECOMENDADO:	10 minutos.
--------------------	-------------

Descrição:

1. Pedir a todos/as, incluindo a equipa de facilitação, que pensem em três frases sobre si próprios/as, duas verdadeiras e uma falsa.
2. Começando pela equipa de facilitação, pedir a cada pessoa que partilhe as suas frases com o resto do grupo.
3. Depois de cada partilha, pedir ao grupo que vote na afirmação que julga falsa. Após a votação, pedir ao/à participante que revele qual afirmação era mentira. Em seguida, passe ao/à próximo/a participante e assim sucessivamente.

4 Adaptado do *Manual de Promoção de Igualdade de Género e de Masculinidades Não Violentas EQUI-X* (2019), pp. 59-60.

Referências bibliográficas

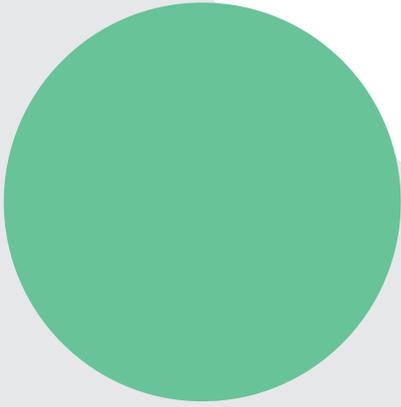
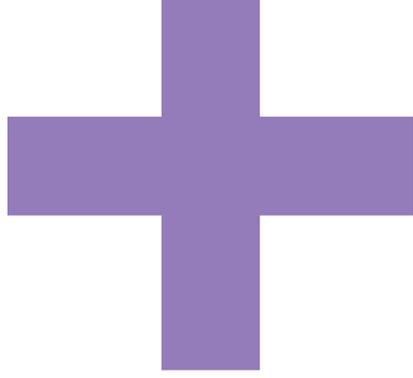
- Bem, S. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Cardona, M. J.(coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T.C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. CIG. Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/398-15_Guiao_Pre-escolar_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf.
- Conselho da Europa (2015a). *Compilation of good practices to promote an education free from gender stereotypes and identifying ways to implement the measures which are included in the Committee of Ministers' Recommendation on gender mainstreaming in education*. Disponível em https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CoE_Compilation%20of%20good%20practices%20to%20promote%20an%20education%20free%20from%20gender%20stereotypes_2015_En.pdf.
- Conselho da Europa (2015b). *Combating Gender Stereotypes In and Through Education. Report of the 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points on Gender Equality*. Disponível em <https://rm.coe.int/1680590fe5>.
- Direção Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377, DOI: 10.1080/17405629.2016.1193483.
- Pomar, C. (coord.), Balça, A., Conde, A.F., García, Aitana M., García, Alberto M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., & Magalhães, O. (2012). *Guião de educação género e cidadania: 2.º*

ciclo. CIG. Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiaio_educa_2ciclo.pdf.

Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). *The role of gender constancy in early gender development*. *Child development*, 78(4), 1121–1136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01056>.

Santos, R., & Rolino, T. (2019). *Manual de Promoção de Igualdade de Género e de Masculinidades Não Violentas EQUI-X*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Vieira, C. C., Nunes, M. T. A., & Ferro, M. J. (2017). *Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação*. Disponível em https://doi.org/10.14195/978_989_26_1326-O_32.6

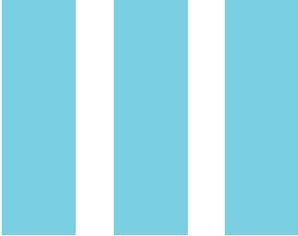




MÓDULO 2

Estereótipos e Masculinidades

Tatiana Moura + Tiago Rolino



Introdução

Este módulo do Manual KINDER centra-se no modo como a socialização desde a infância é geradora de desigualdades que se manifestam no nosso quotidiano ao longo da vida. Além disso, tenta perceber de que forma a construção de masculinidades hegemónicas (Connell, 1995), os estereótipos de género ainda dominantes e a naturalização dos papéis sociais deles decorrentes geram diversos tipos de violências apontando caminhos para romper com estes ciclos de violências.

Nesse sentido, é essencial abordarmos o conceito de cuidado como prática potencialmente transformadora e promotora de relações saudáveis e mais equitativas e de diminuição de violência de género, nomeadamente através da análise de masculinidades e paternidades corresponsáveis e cuidadoras. O principal objetivo deste módulo é o de contribuir para o entendimento da importância de masculinidades equitativas na desconstrução de estereótipos de género e prevenção de ciclos intergeracionais de violência e desigualdade em toda a sociedade.

1. Estereótipos de género e construção de masculinidades

A construção de masculinidades, em particular de masculinidades consideradas dominantes ou hegemónicas, é um elemento central do processo de socialização e de construção de papéis e relações de género. Ou seja, o conceito e análise de processos

de socialização, que procura a compreensão de como as crianças entendem e são influenciadas na construção das suas identidades, segundo padrões socialmente valorizados e aceitáveis, deve ter como base de entendimento que determinadas práticas sociais se cristalizam em expectativas em relação aos papéis de género que podem assumir. Um exemplo dessa prática é o processo de aprendizagem da criança relativamente a comportamentos normativos, que estarão ou não de acordo com modelos prevalentes de masculinidade e de feminilidade, limitando as suas próprias possibilidades de existência (Pomar *et al.*, 2012).

Desde crianças, estamos inseridos/as num determinado contexto sociocultural, e passamos por processos de socialização múltiplos que nos impõem, de forma subtil, a forma como devemos agir, o que podemos vestir, ou como e com o que podemos brincar. Como se, já desde tenra idade, nos colocassem em duas linhas de comboio distintas, paralelas, que nos levam por caminhos diferentes e se cruzam na interseção das práticas da desigualdade de género. Como referiu Courtenay (2000: 1387), "os estereótipos de género [...] são características que são geralmente consideradas típicas (ou naturais) tanto das mulheres como dos homens". Estes papéis, estas características pré-concebidas, são-nos trazidas e ensinadas desde o nascimento através dos brinquedos com os quais brincamos, das cores com que nos vestem e incentivam a gostar, e das mensagens que a televisão, a publicidade, os filmes, as redes sociais, as escolas e as famílias nos transmitem quotidianamente.

Os estereótipos de género ou comportamentos e papéis que são esperados e aceites por parte de cada ser humano surgem mesmo antes do nascimento. O mundo que nos rodeia está constantemente a passar a mensagem de que existem comportamentos que são próprios de meninas e comportamentos que são próprios de meninos. E se um rapaz exterioriza um comportamento que não é tipicamente masculino, é frequentemente considerado "menos homem" (Santos e Rolino, 2019), limitando a sua liberdade e a sua autodeterminação.

Meninos, rapazes e homens são colocados, desde que nascem, naquilo a que alguns autores chamam de "caixa da masculinidade" (Heilman, Barker e Harrison, 2017). Estar dentro dessa caixa faz com que adotem comportamentos que correspondam ao que a sociedade espera que sejam e façam, demonstrando ideais masculinos dominantes para que a sociedade os identifique e valorize como homens (Courtenay, 2000). Estas características são normalmente associadas a aspetos como a coragem, a agressividade, a adoção de comportamentos de risco, a obrigatoriedade de ser provedor da família, entre outras (Santos e Rolino, 2019). Masculinidades hegemónicas que, como refere Miguel Vale de Almeida (2018), determinam a subalternidade do feminino e das masculinidades que àquelas lhe estão secundarizadas, como são as masculinidades não violentas e cuidadoras, por exemplo. De facto, o género e as relações de género assentam em relações de poder, não só entre as masculinidades e as feminilidades, mas entre as próprias masculinidades. Desse modo, as masculinidades hegemónicas ou dominantes, que cumprem as prerrogativas do sistema patriarcal e que correspondem às características de um reduzido número de homens, estão numa posição de supremacia em relação às masculinidades que lhe estão subalternizadas e às feminilidades (Vale de Almeida, 1995).

2. Masculinidades e Cuidado

2.1. Efeitos das normas rígidas de género

As normas rígidas de género e a consequente construção de relações de poder desiguais revelam-se prejudiciais tanto para homens como para mulheres, afetando a sua saúde, mas também a probabilidade de cometerem ou sofrerem violência, nomeadamente de género (Santos e Rolino, 2019). A maior parte da violência contra as mulheres (e contra homens que não se enquadrem num padrão de masculinidade hegemónica) é co-

metida por homens, numa conjuntura social desigual em termos de género e, existindo uma ligação crucial entre a violência e o poder, a violência dos homens é a expressão desse mesmo poder masculino sobre as mulheres e as crianças (Flood, 2019).

Vários estudos apontam para as conexões entre representações estereotipadas de género e violência contra mulheres e crianças, que ocorrem frequentemente no agregado familiar, podendo ter como consequências ciclos intergeracionais de desigualdade e de violência (Kato-Wallace, Barker, Eads e Levto, 2014; Ligiero, Hart, Fulu, Thomas e Radford, 2019). Apesar de os homens assumirem cada vez mais tarefas de cuidado e de trabalho não remunerado, são ainda as mulheres que continuam a fazer a maioria do trabalho doméstico e de cuidado, especialmente de crianças e pessoas idosas. E embora as mulheres, na maior parte do mundo, ocupem em média menos horas do que os homens no considerado trabalho remunerado, dedicam mais horas a realizar o chamado trabalho global - pago e não pago (Kaufman, 2019). No caso de Portugal, as mulheres dedicam, por dia, cerca de 1 hora e 40 minutos de trabalho não remunerado a mais do que os homens e fazem, em média, mais 1 hora e 13 minutos de trabalho total (Perista *et al.*, 2016). Assim, embora haja um reconhecimento crescente do papel desempenhado pelos homens no cuidado das crianças e que "mudanças maciças no local de trabalho e nas famílias estão a trazer mudanças à participação dos homens como cuidadores" (Levtov, Van der Gaag, Green, Kaufman e Barker, 2015: 15), são ainda as mulheres que assumem a maior responsabilidade no cuidado (remunerado e não remunerado) e nas tarefas domésticas.

2.2 Os benefícios da masculinidade envolvida e cuidadora

É urgente uma mudança de atitude dos homens face à sua própria masculinidade e à forma como foram, desde cedo, socializados. A maior participação dos homens em papéis de cuidado

(remunerado ou não) é uma das formas de romper com normas estereotipadas e rígidas de gênero e de quebrar ciclos de transmissão intergeracional da violência e desigualdade, tendo um efeito positivo nas próprias crianças que, dessa forma, estarão mais dispostas a questionar esses papéis rígidos (Levtov et al., 2015). A participação dos homens nas tarefas domésticas e de cuidado tem, desde logo, como consequência, a redução e distribuição mais igualitária do tempo que as mulheres passam a realizar trabalho não remunerado, permitindo que não sejam as principais prejudicadas no trabalho remunerado e vida profissional, mas também noutros espaços e participações, como a participação política e cívica/comunitária (Kaufman, 2019).

O envolvimento dos pais e dos cuidadores masculinos durante os períodos pré-natal e pós-natal é vital para a saúde e o bem-estar tanto da mãe como da criança, uma vez que o ganho de tempo para si e o maior sentimento de partilha faz com que se sintam menos sobrecarregadas e mais felizes no relacionamento, refletindo-se este bem-estar na vida de bebés e durante a primeira infância (*idem*, 2015). Os mesmos estudos revelam que as crianças que têm pais ou cuidadores masculinos mais envolvidos têm maior propensão a serem mais felizes, empáticas e a lidarem com mais facilidade com as dificuldades da vida (Levtov et al., 2015). Além disso, os benefícios para os homens são também visíveis, desde logo para a sua saúde física e mental (Van der Gaag, Heilman, Gupta, Nembhard e Barker, 2019). Sair da caixa rígida e hermética da masculinidade leva à adoção de comportamentos mais equitativos e tem efeitos positivos na sua felicidade e na sua realização pessoal. Além disso, a partilha de tarefas domésticas, a não violência e as práticas cuidadoras contribuem para a construção de relações familiares e sociais mais equitativas, saudáveis e felizes.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Utilização das Cartas "Vamos conversar?"

Estas cartas, criadas pela *Global Boyhood Initiative* (<https://boyhoodinitiative.org>) e adaptadas pelo projeto KINDER para diferentes faixas etárias, podem ser usadas como desbloqueadoras de conversa sobre emoções, sentimentos e estereótipos.

Como usar estas cartas:

- Fazer com que as crianças se abram connosco nem sempre é fácil.
- Esperamos que estes desbloqueadores de conversa ajudem.
- Sugerimos que mantenha a mente aberta quando utilizar as perguntas deste baralho.
- Estas cartas podem ser utilizadas em conjunto com outras ferramentas do projeto KINDER ou usadas por si só.
- Atenção: não há problema nenhum se houver momentos estranhos ou silêncios prolongados.

Pode encontrar as cartas no seguinte link:

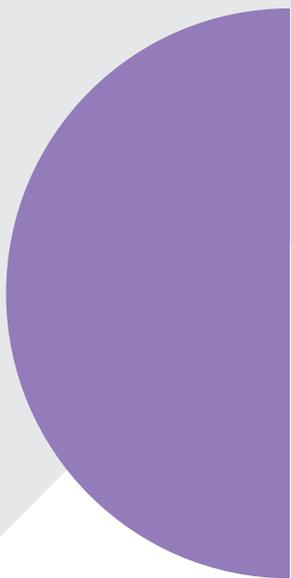
<https://kinder.ces.uc.pt/resources/vamos-conversar/>

Referências bibliográficas

ONU - Organização das Nações Unidas. (2022). *Progress on the Sustainable Development Goals: The Gender Snapshot 2022 (Report)*. Disponível em <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/09/progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2022>.

- Santos, R., & Rolino, T. (2019). *Manual de Promoção de Igualdade de Género e de Masculinidades Não Violentas EQUI-X*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- UNICEF - United Nations Children's Fund. (2014). *A Statistical Snapshot of Violence against Adolescent Girls*. UNICEF. Disponível em <https://data.unicef.org/resources/statistical-snapshot-violence-adolescent-girls/>.
- UNICEF - United Nations Children's Fund. (2019). *Child Marriage among Girls*. UNICEF. Disponível em <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/>.
- UNODC - United Nations Office on Drugs and Crime (2020). *Global Report on Trafficking in Persons*. United Nations. Disponível em <https://www.unwomen.org/en/news-stories/statement/2022/07/statement-cri-ses-drive-an-increase-in-human-trafficking-heres-how-we-stop-it>.
- Gabinete do Secretário-Geral do Sistema de Segurança Interna. (2021). *Relatório Anual de Segurança Interna*. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=relatorio-anual-de-seguranca-interna-2021>.
- OMA-UMAR. (2022). *Dados preliminares sobre as Mulheres Assassina-das em Portugal: dados 1 de janeiro a 15 de novembro de 2022*. UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta. Disponível em www.umarfeminismos.org.
- Perista, H., Cardoso, A., Brázia, A., Abrantes, M., & Perista, P. (2016). *Os Usos do Tempo de Homens e de Mulheres em Portugal*. Centro de Estudos para a Intervenção Social, CESIS e Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, CITE. Disponível em https://cite.gov.pt/documents/14333/16933/INUT_livro_digital.pdf/0047dba-2-150f-48a3-a050-c0564eaf1eba.
- Pomar, C. (coord.), Balça, A., Conde, A.F., García, Aitana M., García, Alberto M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., & Magalhães, O. (2012). *Guião de educação género e cidadania: 2.º ciclo*. CIG. Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educ_2ciclo.pdf.

- Courtenay, W. H. (2000). *Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health*. *Social Science & Medicine*, 50(10). pp. 1385-1401.
- Connell, R.W. (1995), *Masculinities* (2.ª ed.). University of California Press.
- Heilman, B., Barker, G. & Harrison, A. (2017). *The Man Box: A Study on Being a Young Man in the US, UK, and Mexico*. Promundo-US and Unilever. Disponível em <https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2017/03/TheManBox-Full-EN-Final-29.03.2017-POSTPRINT.v3-web.pdf>.
- Flood, M. (2019). *Engaging men and boys in violence prevention*. Global Masculinities.
- Kato-Wallace, Jane, Barker, Gary, Eads, Marci and Levto, Ruti. (2014). *Global pathways to men's caregiving: mixed methods findings from the international men and gender equality survey and the men who care study*. *Global Public Health*, 9(6), 706-22. Disponível em <https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2014/12/Global-Pathways-To-Mens-Caregiving.pdf>
- Kaufman, M. (2019). *The time has come. Why Men Must Join the Gender Equality Revolution*. Counterpoint.
- Levtov, R., van der Gaag, N., Greene, M., Kaufman, M., and Barker, G. (2015). *State of the World's Fathers: Executive Summary: A MenCare Advocacy Publication*. Washington, DC: Promundo, Rutgers, Save the Children, Sonke Gender Justice, and the MenEngage Alliance. Disponível em <http://s30818.pcdn.co/wp-content/uploads/2019/05/State-of-the-Worlds-Fathers-June2018-web-1.pdf>
- van der Gaag, N., Heilman, B., Gupta, T., Nembhard, C., and Barker, G. (2019). *State of the World's Fathers: Unlocking the Power of Men's Care*. Washington, DC: Promundo-US. Disponível em http://s30818.pcdn.co/wp-content/uploads/2019/05/BLS19063_PRO_SOWF_REPORT_o15.pdf

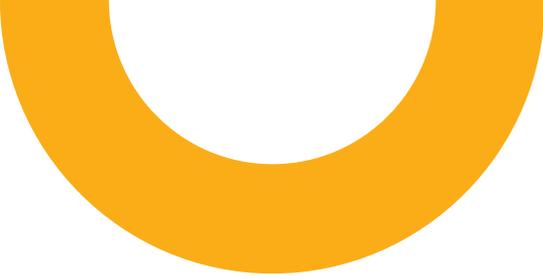




MÓDULO 3

Identidades e Sexualidades: acolher e celebrar a diversidade na escola

Rita Alcaire



Introdução

Nos últimos anos, os debates em torno da diversidade sexual e de género tornaram-se bastante frequentes, tanto no discurso académico como no mediático e no popular, com um crescente reconhecimento da necessidade de uma maior compreensão, aceitação e apoio de diversas comunidades.

O objetivo deste módulo é explorar alguns conceitos e desconstruir questões relacionadas com a diversidade sexual e de género, de forma a fornecer a profissionais de educação ferramentas que permitam e incentivem um melhor acolhimento da diversidade sexual humana. Isso inclui discutir brevemente o contexto sociocultural português, assim como abordar os desafios e a discriminação enfrentados por pessoas com identidades não normativas. Por fim, destacam-se medidas práticas para criar ambientes respeitadores dos direitos humanos e, por isso, inclusivos e de apoio para todas as pessoas, independentemente de sua identidade sexual, de género ou características sexuais.

Os grupos de profissionais de educação e da comunidade educativa vão entrar em contacto com crianças diversas em várias dimensões da vida como no que diz respeito à sua herança cultural, a proveniência geográfica, a sua língua, a sua organização familiar, (in)capacidades e também em termos de género e de sexualidades. A Recomendação CM/Rec (2010)5⁵ adotada pelo Comité de Ministros do Conselho da Europa, sobre medidas

5 Conselho da Europa (2010). *Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity*. Disponível em <https://www.coe.int/en/web/sogi/rec-2010-5>

para o combate à discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de gênero, prevê a adoção de medidas legislativas e outras tidas por adequadas, dirigidas ao pessoal educativo e estudantes, de forma a assegurar que o direito à educação possa ser efetivamente gozado sem discriminação com base na orientação sexual ou identidade de gênero, incluindo, em particular, o combate à violência, *bullying*, exclusão social ou outras formas de tratamento discriminatório e degradante relacionado com a orientação sexual ou identidade de gênero.

Deverão, portanto, ser tomadas medidas no sentido de garantir que é fornecida a estudantes informação objetiva com respeito à orientação sexual e identidade de gênero (por exemplo, nos currículos escolares e materiais educativos), bem como proteção e apoio necessários para lhes permitir viver de acordo com a sua orientação sexual e identidade de gênero. Um dos aspectos que merece ser realçado neste documento é o princípio segundo o qual não podem ser invocados nem os valores culturais, tradicionais ou religiosos nem as regras de uma "cultura dominante" para justificar os discursos de ódio ou qualquer outra forma de discriminação e/ou violência, incluindo as que se fundam na orientação sexual ou na identidade de gênero.

É justamente por esse motivo que, neste módulo, se discutem várias possibilidades que podem contribuir para a criação de uma cultura escolar que acolha a diversidade sexual e de gênero, fortaleça o papel de profissionais de educação como pessoas aliadas, fazendo da escola um espaço inclusivo. É essencial transmitir que o espaço escolar foi pensado também para elas e que a escola é uma rede de apoio consistente e disponível para contribuir positivamente para o seu desenvolvimento. Ao criar um ambiente solidário e inclusivo que celebra a diversidade sexual e de gênero, os jardins de infância e as escolas em geral estão a contribuir para promover a saúde mental e bem-estar de crianças, jovens, profissionais de educação e de famílias, de forma a cumprirem o seu papel fundamental no sistema de proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

É essencial, portanto, que as escolas trabalhem para reconhecer e apoiar as diversas experiências e identidades, incluindo as suas identidades e expressões de género.

Breve contexto

Desde a Revolução dos Cravos, a 25 de abril de 1974, vem ocorrendo um processo político, social e legislativo de democratização e reconhecimento de direitos civis em Portugal. No entanto, quando falamos nos avanços da lei em relação a questões LGBTQIA+,⁶ é preciso ter em consideração que, durante praticamente metade do século XX, Portugal esteve sob um regime opressivo conhecido como Estado Novo (1926-1974). Neste período, a doutrina tradicional da Igreja Católica, baseada na família voltada para a procriação e na subalternização da mulher, também foi plenamente acolhida pelo regime político. O discurso oficial foi uma fábula sobre a família portuguesa perfeita que enaltecia a deusa doméstica, independentemente de muitas mulheres já se verem obrigadas a trabalhar fora de casa para fazer face aos rendimentos familiares. O seu papel era bem definido, retratado e fixado tanto por instituições quanto por revistas e brochuras: submissa, confinada ao lar, boa mãe e boa esposa. Estas características fixaram uma pesada herança que se inscreveu nas crenças e atitudes das gerações que viveram durante a ditadura do Estado Novo e as gerações do período pós-revolucionário, mesmo depois de terem sido bastante corroidas pela geração que fez a revolução cultural dos anos 1960.

Foi apenas em 1982, oito anos após o fim do Estado Novo, que foram descriminalizados os comportamentos sexuais consentidos entre pessoas adultas do mesmo sexo. Com a entrada de Portugal na União Europeia em 1986, deu-se um processo de homogenei-

⁶ Neste capítulo usamos a sigla LGBTQIA+ para referir de forma conjunta as pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, trans, transgénero, *queer*, intersexo, assexuais e aliadas, com o '+' a significar as diversas outras possibilidades de orientações sexuais, identidades/identificações e/ou expressões de géneros.

zação legislativa a respeito de questões como a epidemia do VIH/SIDA que deram o contexto para que tanto responsáveis políticos como a sociedade civil começassem a elaborar respostas para as necessidades específicas da população LGBTQIA+.

Nas últimas duas décadas ocorreram mudanças profundas no contexto sociocultural português relativamente às questões de género e de cidadania íntima (os direitos de as pessoas escolherem as formas como querem organizar as suas vidas pessoais e reivindicar identidades sexuais e íntimas). A legalização da união de facto entre pessoas do mesmo sexo, em 2001, marca o início desse reconhecimento de direitos, a que se juntam, presentemente, uma série de medidas que garantem equidade e proteção quanto à conjugalidade, parentalidade, reconhecimento da identidade de género e preservação das características sexuais, salvaguarda da discriminação laboral e em outros contextos, punição por crimes de ódio e também a possibilidade de requerimento de asilo. Hoje, Portugal está entre os países que mais promovem e protegem direitos LGBTQIA+ a nível europeu,⁷ sendo apontado como um país exemplar nesta área.⁸ Uma das conquistas mais recentes e mais significativas foi a aprovação da Lei n.º 18/2018, de 7 de agosto, relativa ao direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa e a publicação do Despacho n.º 7247/2019, de 16 de agosto, que estabelece as medidas administrativas para implementação do previsto no n.º 1 do Art. 12º daquela Lei no sistema educativo, em todos os níveis de ensino e ciclos de estudo.

7 A Constituição Portuguesa refere que "...se inclui expressamente a proibição da discriminação com base na orientação sexual, tal como se encontra prevista no Artigo 13.º".

8 O mais recente relatório da OCDE, apresentado a 24 de junho de 2020, destaca Portugal como o segundo país mais dinâmico nesta matéria. Pode ser consultado em <https://www.oecd.org/social/over-the-rainbow-the-road-to-lgbti-inclusion-8d2fd1a8-en.htm>. O Inquérito Europeu LGBTI, a cargo da Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia (FRA), do mesmo, ano havia já mostrado que o país se destaca como um espaço de aceitação com o menor número de ataques motivados por orientação sexual ou identidade de género. Pode ser acessado em <http://fra.europa.eu/en/publication/2020/eu-lgbti-survey-results>

Apesar deste contexto legal muito protetor, que leva a que Portugal seja considerado e destacado como exemplo nesta matéria, é consensual entre equipas de investigação, organizações de base comunitária e ativistas de que muito falta fazer, assim como que os direitos conquistados podem ser revogados a qualquer momento. Na verdade, em vários países europeus, e Portugal não é exceção, tem havido esforços concertados para reverter tanto direitos das mulheres como das pessoas LGBTQIA+. Entre as várias lutas contra a chamada ideologia de género, o sentimento anti-trans (conjunto de ideias e fenómenos que abrangem uma série de atitudes, sentimentos ou ações negativas em relação a pessoas trans) tem tomado maiores proporções, com tentativas de bloqueio ao que dizem ser uma agenda que, supostamente, pretende subverter os valores da família tradicional e da sociedade e que poria em risco as crianças ao inverter as relações de género e modificar a linguagem.

Conceitos-chave sobre diversidade sexual e de género

Quando nos referimos a diversidade sexual e de género em ambientes escolares falamos de reconhecimento, aceitação e celebração da diversidade de identidades sexuais e de género e expressões e género de crianças que podem, por exemplo, identificar-se com um sexo/género diferente daquele que lhes foi atribuído à nascença ou que podem não se encaixar nos papéis tradicionais de género. Isso inclui apoiar crianças transgénero, não binárias ou *gender nonconforming* (pessoa cujo comportamento ou aparência não está de acordo com as expectativas culturais e sociais predominantes sobre o que é apropriado para seu género), bem como criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todas as crianças, independentemente de sexo ou género. Abrange também pessoas que se identificam como lésbicas, *gays*, bissexuais, transgénero, *queer*, em questionamento, intersexo, assexuais e muito mais.

Sexo biológico é um conjunto de características biológicas e morfológicas que historicamente têm sido utilizadas para definir e distinguir seres humanos de forma binária (menino/menina; homem/mulher), apesar de existir uma grande diversidade humana a este nível. Cerca de 1% da população apresenta um conjunto de **características sexuais** que não encaixam no que é expectável das categorias binárias de sexo/género atribuídas à nascença. Estamos a falar de pessoas **intersexo**. Por exemplo, algumas pessoas intersexo nascem com genitais atípicos. Outras possuem cromossomas XX e têm pénis e testículos, ou cromossomas XY e têm vulva e vagina. Algumas variações intersexo são visíveis no momento do nascimento, enquanto outras não são aparentes até à puberdade. Outras podem não ser fisicamente aparentes.⁹ A classificação do sexo biológico ultrapassa, portanto, a observação dos órgãos genitais. Devem também considerar-se os cromossomas (XY, XX ou outras combinações), gónadas, ou órgãos que produzem células sexuais (testículos ou ovários), hormonas (testosterona, estrogénio), entre outros aspetos. O **género**, por sua vez, é composto por normas, isto é, expectativas sociais que prescrevem comportamentos, vestuários, atitudes, pensamentos, corporalidade, relacionamentos, entre outros.

O sexo atribuído à nascença não define nem determina uma futura identidade ou identificação de género, expressão de género ou vivência da sexualidade. No entanto, a atribuição de sexo/género à nascença dita o início de um percurso pré-determinado pelas expectativas do sistema de sexo e de género de uma vivência **cisheteronormativa** (de acordo com o sexo/género que lhe foi atribuído à nascença e orientando os seus afetos e atração para pessoas de um género diferente).

A **identidade de género** pode ser concebida como o reconhecimento de si como mulher/menina, homem/menino, ou outros

⁹ Mais informação sobre o assunto pode ser consultada em <https://www.unfe.org/wp-content/uploads/2017/05/UNFE-Intersex.pdf>.

posicionamentos de género, independentemente do sexo que lhe foi atribuído à nascença e a forma como foi socializada em termos de género. Por exemplo, *travesti* (no sentido de híbrido masculino-feminino) ou *não-binário*. De acordo com as culturas, o género pode ser concebido como um constructo binário (nomeadamente, com categorias mutuamente exclusivas de feminino e masculino) ou incluir outras conceções (por exemplo, as *hijras* no subcontinente indiano; *muxes* em Oaxaca, México, *kathoey* na Tailândia, *two spirit people* nos Estados Unidos da América e Canadá). Alguns estudos nos Estados Unidos e também em Portugal têm já visibilizado uma porção da população que não se identifica nem como homem nem como mulher. A expressão "pessoas transgénero e *gender nonconforming*" – ou mais simplesmente, **pessoas trans** – nomeia todas as pessoas cuja identidade de género não corresponde por completo ao sexo que lhes foi atribuído ao nascimento, incluindo pessoas que se identificam de modo binário (pessoas transexuais) e não-binário (*travestis*, pessoas não-binárias, *crossdressers*, termos que podem ser consultados no nosso glossário e nos recursos que deixamos no final do capítulo). Algumas pessoas trans apresentam um marcado desconforto relativo ao seu corpo e procuram terapêuticas hormonais e cirúrgicas, outras alteram o seu nome civil e social, sem recorrer a outros procedimentos. A identidade de género habitualmente estabelece-se na infância, contudo, algumas pessoas tomam consciência de uma vivência trans apenas na adolescência ou idade adulta. Quando a identidade ou identificação de género de uma pessoa corresponde ao sexo/género binário que lhe foi atribuído à nascença, dizemos que se trata de uma pessoa **cisgénero**.

Ainda em relação a género, há que abordar a **expressão de género**, que corresponde a conjunto de atributos que podem, ou não, ter relação direta com processos de (des)identificações de género e incluem o vestuário, acessórios, corporalidade, postura, a maneira de falar, entre outros. A expressão de género, tal como a identidade de género e as características sexuais,

começou por ser entendida de forma binária e essencialista. Contudo, é importante frisar que existe uma grande variabilidade de expressões de género que não fazem uma ligação direta com as expectativas normativas (menino que usa saia e gosta de maquilhagem, por exemplo).

Uma definição apresentada para a **orientação sexual** é a de um padrão de atração afetiva sexual e romântica de acordo com o género, tipicamente categorizado em homossexual (atração por pessoas do mesmo género), heterossexual (atração por pessoas de género diferente), bissexual (atração por pessoas de um ou de outro género), pansexual (atração por pessoas, independentemente das suas atribuições e identificações de sexo ou género) ou assexual (não sente atração sexual por outras pessoas, independentemente das suas atribuições e identificações de sexo ou género). É sugerido por alguns estudos que a orientação sexual terá um carácter bastante mais dinâmico e fluído para algumas pessoas do que aquele concebido por esta categorização. Para outras, ela é vivida de uma forma mais constante ao longo da vida, construindo uma **identidade sexual** em torno dela.

O **heterossexismo** refere-se à promoção de um modelo heterossexual em detrimento da diversidade humana em termos de orientação sexual, através de um conjunto de valores e crenças cultural e socialmente partilhados. O heterossexismo é uma construção política em torno da heterossexualidade, agregando a esta um conjunto de diretivas – nomeadamente, estereótipos de género, sexismo e intolerância face às vivências trans –, mas também de privilégios legais e sociais, a par da desqualificação das vivências que não se enquadrem na heterossexualidade. Fala-se de **heteronormatividade** para referir situações em que a heterossexualidade é tida como norma(l) e esperada – de que é exemplo assumir, até indício em contrário, que dada pessoa é heterossexual –, colocando as não-heterossexualidades na ordem do *estranho* e do *desvio*. **Homofobia** e **transfobia**, por seu lado, significam uma atitude negativa face, respe-

tivamente, a pessoas homossexuais e a pessoas trans. Como enunciado no primeiro capítulo, desde a infância que o processo de socialização de género é feito com uma desqualificação da não-heterossexualidade – da qual resulta, por exemplo, um conjunto de insultos LGBTfóbicos muito conhecidos –, e face a essa experiência precoce e quotidiana, as pessoas LGBTQIA+ vão encontrando mecanismos internos e sociais que possibilitem rejeitar esse insulto para si mesmas (*afirmar-se* e poder contrapor-lhe o *Orgulho*), no movimento oposto ao do processo de integrar a desqualificação na sua identidade (homofobia ou transfobia internalizada).

Algumas medidas práticas

As escolas devem criar um ambiente seguro e inclusivo, onde as crianças e famílias se sintam à vontade para expressar sua identidade ou expressão de género ou procurar mais informação. Isso inclui a forma como o espaço está pensado, desde o acesso a instalações sanitárias, às brincadeiras e conteúdos pedagógicos que se fazem em sala de aula, a atividades pensadas para a escola, iconografia visível, e também na presença de figuras adultas significativas que possam servir de referência em termos de diversidade sexual e de género (pessoal docente, pais, mães). Estas são algumas formas de o fazer:

- 1. Formação sobre estes temas:** a experiência empírica e os estudos sobre o tema mostram-nos que profissionais de áreas como a saúde, os *media* e a educação afirmam ter pouco contacto (e alguma resistência) e conhecimento sobre questões LGBTQIA+. É importante oferecer formação sobre identidade e expressão de género a profissionais de educação (docentes, pessoal auxiliar e administrativo, psicólogas/os escolares e assistentes sociais) para aumentar sua compreensão e aceitação da diversidade. Para tal, podem incluir-se sessões de consciencialização, disponibilização de recursos e oficinas centradas na desconstrução de

estereótipos e de preconceitos, assim como no uso de linguagem inclusiva e sobre formas de apoiar crianças com diversidade sexual e de género. Existem várias associações e organizações de base comunitária, assim como projetos que dão formação nesta área (ver Recursos Úteis no final do capítulo).

- 2. Incluir diversidade sexual e de género no currículo escolar:** as escolas devem incluir educação sobre diversidade sexual e de género no currículo de uma forma interdisciplinar. Estes conteúdos não devem ser falados como uma 'bolha' ou uma 'caixa' à parte, mas sim em articulação com outros temas, como sejam o vestuário, o corpo, as emoções e afetos, as profissões ou quando se fala de figuras históricas de referência.
- 3. Integrar livros infantis e juvenis no acervo da biblioteca da escola:** existem muitos livros infantis e juvenis disponíveis que apresentam temas e personagens LGBTQIA+ de uma forma significativa, proporcionando representação e visibilidade para crianças que podem identificar-se como ou ter familiares ou outras pessoas próximas LGBTQIA+. Podem ser um recurso valioso para ajudar as crianças a aprender sobre e a celebrar a diversidade, da mesma forma que para iniciar conversas importantes em contexto de sala de aula (ver *Playroom* no site do projeto KINDER).
- 4. Utilização de linguagem inclusiva e/ou linguagem neutra:**¹⁰ é importante usar uma linguagem que garanta que todas as pessoas se sintam acolhidas e respeitadas. Em vez de usar linguagem binária como "meninos e meninas", use linguagem inclusiva como "crianças", "grupo" ou "turma". Assim, evitam-se também suposições sobre o género tanto

10 A propósito de linguagem neutra e inclusiva, deixamos alguns recursos:
Sistema Elu: <https://dezanove.pt/sistema-elu-linguagem-neutra-em-genero-1317469>
Acordo Queerográfico: <https://journals.openedition.org/eces/1539>
Parlamento Europeu: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187108/GNL_Guidelines_PT-original.pdf
Conselho Europeu: https://www.consilium.europa.eu/media/49074/2021_058_accessibility-inclusive-communication-in-the-gsc_pt_acces.pdf

de crianças como de pessoas adultas. Em conjunto com este uso da linguagem, é essencial respeitar o nome e os pronomes escolhidos pela criança, independentemente do sexo/género que lhe foi atribuído à nascença. Como vivemos num mundo onde as identidades cisgénero e heterossexual são consideradas a norma, enquanto profissional de educação pode identificar alguns detalhes simples do quotidiano que podem ser atualizados para serem mais inclusivos da diversidade. Por exemplo: os formulários de inscrição ou outros documentos de preenchimento por figuras parentais e pessoas cuidadoras ainda indicam apenas "Mãe" e "Pai" como as únicas opções? O site da sua escola usa linguagem neutra ou inclusiva? A *newsletter* da escola, a comunicação feita com as famílias usa linguagem neutra ou inclusiva? Todos estes documentos e textos, assim como as imagens, reconhecem diferentes estruturas familiares?

- 5. Garantir o acesso a instalações sanitárias neutras em termos de género:**¹¹ as casas de banho, balneários ou vestiários devem ser neutros para acomodar pessoas com todos os géneros e identidades, garantindo-lhes a sua segurança e privacidade. Isso irá criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor e contribui significativamente para reduzir a ansiedade sentida quando a criança precisa de trocar de roupa ou fazer as suas necessidades. Não criar estas condições pode ser prejudicial ao bem-estar de crianças trans e não binárias e pode levar a sentimentos de vergonha, isolamento e discriminação. Podem, por exemplo, reforçar que as regras em relação às instalações sanitárias sejam as de quem usa deve sempre respeitar a privacidade e deixar limpo para quem vier em seguida (como fazemos em casa).

11 As escolas públicas ou privadas estão obrigadas ao cumprimento do que está determinado na Lei n.º 38/2018, bem como no Despacho n.º 7247/2019, e devem dar resposta a alterações necessárias à boa integração das crianças e jovens.

6. **Criar políticas de apoio:** o que, na verdade, significa também operacionalizar os princípios integrados em referenciais para a cidadania e estratégias públicas de promoção da igualdade e combate à discriminação; desenvolver e implementar políticas que apoiem a diversidade sexual e de gênero, como políticas *antibullying* (ver capítulo 8), políticas sobre uso de casas de banho e balneários e políticas para a utilização de nomes e pronomes. Essas políticas e procedimentos devem ser claros para lidar com o *bullying* e a discriminação com base no sexo ou na identidade de gênero. Isso inclui tomar medidas para lidar com incidentes de assédio ou discriminação e facultar apoio a crianças que passaram por isso.
7. **Facultar recursos de apoio:** as escolas devem fornecer acesso a recursos e apoio específico, como nomes e contactos de organizações de base comunitária, serviços de aconselhamento e terapia, publicações e sites sobre o tema. Isso pode ajudar crianças e figuras parentais e cuidadoras que possam ter dúvidas sobre o tema ou sobre experiências que estão a viver a sentirem apoio e acolhimento (ver Recursos Úteis).
8. **Incentivar o envolvimento das famílias:** envolver as famílias na criação de um ambiente escolar positivo (ver Capítulo 9). Isso pode incluir o fornecimento de recursos para as famílias sobre como apoiar a identidade de gênero das suas crianças e a criação de um ambiente seguro e acolhedor para as famílias discutirem quaisquer preocupações que possam ter.
9. **Providenciar modelos de referência:** é essencial que as crianças tenham modelos de referência LGBTQIA+ entre profissionais de educação e famílias. Uma forma de ultrapassar questões de isolamento e de invisibilidade é que profissionais e familiares que sejam LGBTQIA+ possam participar em momentos da vida da escola e conversar sobre

assuntos relacionados com a sua experiência vivida (temas de diversidade sexual e de género e não só), de uma forma informal e descontraída.

Estas medidas e a comunicação em torno delas devem ser consistentes em todo o espaço escolar, incluindo *online*. Por exemplo, se as instalações sanitárias não têm distinção de género para as crianças, também não devem ter para profissionais de educação e administração escolar. E iniciativas que promovam a diversidade não devem ser realizadas apenas em algumas alturas do ano, mas transversalizadas tendo em conta outras atividades e assuntos previstos.

Em conclusão, a criação de um ambiente inclusivo e de apoio para crianças com diversidade de sexo e género no jardim de infância e nas escolas primárias requer um compromisso com a educação, uso da linguagem, acesso a instalações neutras em termos de género, políticas de apoio, acesso a recursos de apoio e envolvimento das famílias. Ao fazer isso, podemos criar um ambiente onde sintam aceitação, respeito e valorização, independentemente do sexo atribuído à nascença ou da sua identidade ou expressão de género.

Atividades para crianças

Os assuntos ligados a questões de diversidade sexual e de género não devem ser isolados dos restantes conteúdos, mas antes interligados com outros temas e atividades. Deixamos aqui algumas ideias:

Faixa etária de 3–6 anos

1. Fazer uma leitura comentada de livros infantis com personagens e temáticas LGBTQIA+. É essencial que as crianças vejam muitas identidades diferentes representadas e afirmadas no mundo ao seu redor, incluindo nos livros. Escolha livros em

que estas personagens e temas estão representadas de forma positiva e significativa, assumindo um papel central na narrativa. Aproveite para conversar com as crianças sobre o que a história conta e as imagens que são usadas (veja exemplos na seção *Playroom* do site do projeto KINDER).

2. Animações e jogos interativos com personagens e temáticas LGBTQIA+: Nesta atividade, siga o racional da atividade anterior e aproveite para conversar ou fazer algumas perguntas sobre o conteúdo. Tenha sempre em consideração se as histórias apresentadas são positivas e significativas (veja exemplos na seção *Playroom* do site do projeto KINDER).
3. Atividades de trabalhos manuais¹²: Aproveite as habituais atividades com materiais recicláveis, pintura ou moldagem para fazer objetos relacionados com os símbolos da diversidade. O arco-íris é um símbolo icônico da comunidade e do Mês do Orgulho¹³ e por isso pode: pintar a giz um arco-íris na calçada à entrada da escola, dando as boas vindas a todas as pessoas; colocar arco-íris feitos de papel (ou desenhados com marcadores não permanentes) nos vidros das janelas da escola; fazer pequenas bandeiras arco-íris de papel; fazer colares e pulseiras com massas, pasta de papel, missangas ou outros materiais e colorir de acordo; podem também fazer varinhas com fitas de várias cores na ponta ou personalizar peças de roupa com estas cores e símbolos. Aproveite este momento para conversar sobre a importância e significado das várias cores para representar muitas pessoas e emoções diferentes, mas todas a convi-

12 Pode encontrar vários exemplos e instruções em <https://www.verywellfamily.com/pride-kids-craft-ideas-5188143>

13 A 17 de Maio assinala-se o Dia Internacional Contra a Homofobia, Transfobia e Bifobia (IDAHOBIT, na sua sigla internacional). Em junho assinala-se o Mês do Orgulho em vários países, um momento de reflexão, celebração e de apoio a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgénero, queer, em questionamento, intersexo, assexuais e as diversas outras possibilidades de orientações sexuais, identidades/identificações e/ou expressões de géneros. Estas datas são uma excelente oportunidade para trazer estes assuntos à sala de aula e conversar sobre as diferentes formas como as pessoas se podem identificar e relacionar e como podemos fazer ouvir as nossas vozes para promover justiça social.

ver em harmonia (para crianças mais velhas, apresentamos outro desdobramento desta atividade);

4. Mostre no computador ou imprima imagens de diferentes formas de viver ou expressar o gênero em diferentes partes do mundo (deixamos alguns exemplos acima) ou de trabalhos de artistas LGBTQIA+ (tendo sempre em atenção que o conteúdo seja adequado para esta faixa etária)¹⁴. Peça às crianças para descreverem o que veem e para fazerem desenhos sobre o que estão a ver. Pode também imprimir conteúdos da internet e pedir para colorirem. Aproveite o momento para dar às crianças alguma informação sobre o que lhes mostrou.
5. Música: existem várias playlists de músicas sobre questões LGBTQIA+ ou de artistas LGBTQIA+ a dar conta da sua experiência vivida disponíveis na internet. Escolha algumas para ir usando como banda sonora de momentos de diversão ou de ginástica, prestando sempre atenção às letras ou iconografia usada pela/o artista para ter a certeza de que se adequa à faixa etária;
6. Mostrar o Orgulho: Trabalhe questões de Orgulho, por oposição à vergonha, o que está na essência da celebração da diversidade. Converse com cada criança sobre o que ela sente que é uma característica que a torna especial, única ou diferente. O mesmo se pode fazer para o que torna a família daquela criança distinta de outras. Faça o mesmo raciocínio para a sua turma ou escola. De seguida, peça-lhes que destaquem essa qualidade única num autorretrato, com liberdade e criatividade em relação ao meio artístico, giz, lápis de cor ou de cera, marcadores, colagem, esculturas de massinha! Coloque o resultado em exposição na escola (e nas redes sociais, se tiver a permissão de todas as partes envolvidas) com orgulho!

14 Deixamos aqui um exemplo: <https://nurturystore.co.uk/keith-haring-art-lesson-for-children>

Faixa etária de 7–12 anos

1. Fazer uma leitura comentada de livros infantis com personagens e temáticas LGBTQIA+: deixe que seja a turma a escolher a história de uma seleção de livros com personagens e temas relacionados a diversidade, de forma positiva e significativa (veja exemplos na seção *Playroom* do site do projeto KINDER). Converse com as crianças sobre o que a história conta e as imagens que são usadas e desafie-as a criarem uma história em conjunto, texto e ilustrações;
2. Animações e jogos interativos com personagens e temáticas LGBTQIA+: nesta atividade, siga o racional da atividade anterior e aproveite para conversar ou fazer algumas perguntas sobre o conteúdo. Tenha sempre em consideração se as histórias apresentadas são positivas e significativas (veja exemplos na seção *Playroom* do site do projeto KINDER);
3. Música: façam uma festa com o tema Orgulho LGBTQIA+. Pesquise listas de reprodução do Mês do Orgulho disponíveis gratuitamente em plataformas de *streaming*, como a página *Pride* do Spotify, visualizando e escutando as seleções primeiro para ter a certeza de que se trata de conteúdo adequado à faixa etária;
4. Conheça a história da comunidade e do Mês do Orgulho: crianças entre os 7 e os 12 podem aprender sobre o significado de cada letra na sigla LGBTQIA+, pesquisar sobre o significado e a história da bandeira arco-íris (que tem vindo a alterar-se ao longo do tempo para se tornar mais inclusiva), sobre a origem do movimento e sobre a comunidade portuguesa. No final do capítulo, deixamos alguns recursos nesse sentido. No final da pesquisa, convide as crianças a explicar o que aprenderam e a escrever algumas frases sobre o resultado da pesquisa;

5. Conhecer pessoas LGBTQIA+: convide familiares e amigos LGBTQIA+ para compartilhar as suas experiências ou entre em contacto com associações e organizações de base comunitária para organizar uma sessão nesse sentido. Explore projetos e recursos onde podem assistir a vídeos de depoimentos de indivíduos LGBTQIA;
6. Vocabulário: aproveite para conhecer ou refrescar o seu entendimento sobre alguns conceitos e para ensinar ativamente às crianças que não há nada de errado ou vergonhoso em palavras como "lésbica", "gay", "trans" ou "queer". Veja os recursos que deixamos no fim do capítulo e consulte também o nosso Glossário Ilustrado. Escolha algumas palavras e definições e conversem sobre elas. Incentive também as crianças a perguntar sobre outras palavras, nomes ou acrónimos que possam ter ouvido e ajude-as a encontrar e entendê-las. Para esta faixa etária, pode usar atividades como um quebra-cabeça de caça-palavras ou até mesmo uma iniciativa de soletrar algumas palavras;
7. Mostrar o Orgulho: trabalhe questões de Orgulho, por oposição à vergonha, o que está na essência da celebração da diversidade. Converse com cada criança sobre o que ela sente que é uma característica que a torna especial, única ou diferente. O mesmo se pode fazer para o que torna a família daquela criança distinta de outras. Faça o mesmo raciocínio para a vossa turma ou escola. De seguida, peça-lhes que destaquem essa qualidade única num autor-retrato, com liberdade e criatividade em relação ao meio artístico, giz, lápis de cor ou de cera, marcadores, colagem, esculturas de massinha! Coloque o resultado em exposição na escola (e nas redes sociais, se tiver a permissão de todas as partes envolvidas) com orgulho (ver Capítulo 10)!
8. Participar numa Marcha do Orgulho ou outro evento relacionado (em articulação com as famílias), presencial ou virtual: em Portugal, realizam-se Marchas do Orgulho e ou-

tras iniciativas temáticas com a comunidade LGBTQIA+ em várias cidades do país. Esta circunstância oferece muitas oportunidades para ser uma pessoa aliada da comunidade LGBTQIA+ e para os membros da comunidade e as suas famílias celebrarem as suas experiências. Faça uma procura sobre os eventos que acontecem em Portugal ao longo do ano;

9. Fazer o mapeamento de rede e serviços de apoio nesta temática: dedicar uma manhã ou uma tarde a fazer esta pesquisa e perceber que tipo de serviços têm disponíveis e colocar no site da escola e afixado em local acessível.

Continue a conversa. Use estas atividades como uma forma de conversar com as crianças sobre a importância do respeito e da empatia por todas as pessoas e criar um espaço seguro se elas quiserem conversar consigo sobre sua própria identidade.



Recursos úteis

AMPLOS / Associação de mães e pais pela liberdade de orientação e identidade de género

www.amplos.pt

A Marcha é Linda / Experiência interativa audiovisual sobre a Marcha do Orgulho LGBTI+ de Lisboa através da qual se pode conhecer a história do evento e as pessoas que a organizam

<https://amarchaelinda.com/home>

Centro GIS / Centro de Respostas LGBT (pertence à Rede Nacional de Violência Doméstica). Disponibiliza gratuitamente apoio psicológico, jurídico e médico (psiquiatria e endocrinologia). Edifício da Antiga Câmara Municipal, Rua de Brito Capelo, n.º 223, loja 40, Matosinhos - 966 090 117

Casa Qui / Associação de Solidariedade Social. Oferece consultas de psicologia para jovens e a preço social para pessoas adultas no tema da orientação sexual e identidade ou expressão de género. Providencia acompanhamento a lésbicas, *gays*, bissexuais, trans ou intersexo vítimas de *bullying*, violência doméstica/familiar ou de expulsão de casa através do gabinete de apoio à vítima. Casa dos Direitos Sociais, Rua Ferreira de Castro, 1950-315 Lisboa - 96 008 11 11 - geral@casa-qui.pt - Atendimento: 2ª a 6ª feira: 10:00-18:00;

www.casa-qui.pt

TransMissão: Associação Trans e Não-Binária / A TransMissão é uma associação de pessoas trans e não-binárias que defendem os seus próprios direitos e a autodeterminação das suas identidades e corpos. A associação posiciona-se contra a patologização destas identidades, contra o policiamento de identidades e expressões de género e a favor da liberdade de identidade e expressão de género para todas as pessoas. A TransMissão é membro da Comissão Organizadora da Marcha do Orgulho LGBTI+ de Lisboa e da Rede Trabalho Sexual

<https://www.facebook.com/TransMissaoATNB/>

FREE / Projeto internacional sobre jovens LGBTQIA+ em clima escolar, sediado em Portugal na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto

<https://www.facebook.com/thefreeprojectpt/>

It Gets Better Portugal / O Tudo Vai Melhorar é o afiliado oficial do It Gets Better Project. Comunica de forma positiva com jovens *gays*, lésbicas, bissexuais, trans e intersexo!

<https://itgetsbetter.pt>

Rede Ex Aequo / Associação de jovens lésbicas, *gays*, bissexuais, transgéneros e simpatizantes em Portugal - geral@rea.pt

www.rea.pt



Documentos cuja leitura/consulta se sugere:

Alianças da Diversidade

<http://add.ilga-portugal.pt>

Come to Rainbow School – Guia para Professores/as Inclusivos/as

<https://itgetsbetter.pt/come-to-the-rainbow-school>

Diversidade na Infância

www.diversityandchildhood.eu

Educar para a Diversidade: Guia para Professores sobre Orientação Sexual e Identidade de Género. Disponível aqui:

<https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-pe-guia-professores.pdf>

Guia Sobre Saúde e Leis Trans em Portugal e outros recursos para jovens e docentes

www.rea.pt/guia-trans

Guia para Famílias de Pessoas Trans

<https://www.amplos.pt/recursos/guias/gvpydfbymfprzz8i-zxm5cbdpje4wo>

Guia para interveniente na Ação Comunitária e na Comunidade Escolar sobre Orientação Sexual e Identidade de Género

<https://www.amplos.pt/recursos/guias/para-interveniente-da-acao-comunitaria-e-comunidade-escolar>

Isto não é um glossário

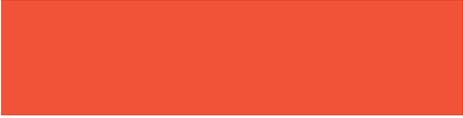
<https://www.gentopia.pt/publicacoes/>

Lei 38/2018 – Direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/38-2018-115933863>

School's Out (ILGA Portugal)

<https://ilga-portugal.pt/projetos/schools-out>





MÓDULO 4

Educação Antirracista e Antixenófoba: a importância do reconhecimento e da valorização das diferenças

Paula Cardoso



“A discriminação racial ocorre também pela invisibilidade, pelos silêncios e pelas ausências, quer nos textos literários, quer nas imagens, nas ilustrações, que ‘ensinam’ a desvalorização do negro.”

Eugénia da Luz Silva Foster

in “Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola”

Ao falarmos de diversidades em ambiente escolar, à semelhança do que acontece na sociedade, é fundamental reconhecermos e valorizarmos as nossas diferenças, para que estas não possam ser utilizadas enquanto mecanismo ou argumento de opressão, discriminação ou violência. Tal como referimos anteriormente relativamente às identidades de género e sexualidades, também as questões raciais são determinantes nos processos de socialização e desenvolvimento humano. Este capítulo, escrito pela jornalista e produtora de conteúdos Paula Cardoso, que conta com uma vasta experiência no desenvolvimento de ações e atividades sobre educação antirracista, convida-nos a fazer uma reflexão acerca do contexto histórico e sociocultural português e apresenta algumas sugestões de atividades e materiais para abordar o tema em contexto educativo e familiar.

que isto aconteceu? Como é que chegámos a isto?", questiona o jornalista e documentarista americano John Biewen, partilhando, no palco de uma *TED Talk*¹⁵ (2020), o resultado de anos de inquietações: Quem criou o conceito de raça? Quando?

Sem qualquer expectativa de obter a identificação de uma pessoa ou uma data específica, Biewen conta, nessa palestra, como a resposta do historiador Ibram Kendi o surpreendeu.

"Disse-me que, na sua pesquisa extensiva, encontrara o que considerava ser a primeira articulação de ideias racistas. E designou o culpado: o nome dele era Gomes de Zurara, um homem português".

Foi a partir das suas crónicas, produzidas por volta de 1450, que os povos de África começaram a ser retratados como "inferiores e animais", ainda que detivessem algumas das culturas mais sofisticadas do mundo.

"Porque é que esse homem afirmaria isto?", pergunta Biewen, aconselhando a audiência a seguir o rasto do dinheiro. "Zurara tinha sido contratado para escrever para o Rei e, apenas uns anos antes, os comerciantes de escravos vinculados à Coroa portuguesa tinham sido os pioneiros do tráfico de escravos no Atlântico. (...) Portanto, trata-se de dinheiro e poder. De súbito, era bastante útil que existisse uma história sobre a inferioridade das gentes africanas que justificasse a sua comercialização."

A sociedade portuguesa inventou, assim, a negritude, com a sua descrição das pessoas africanas, e, ao mesmo tempo, a branquitude. Porque, nota Biewen, "tal como lembra Ibram Kendi, a negritude nada significa sem a existência da branquitude".

O legado de Zurara, brevemente enunciado nessa palestra de 2020, dá-nos a medida do envolvimento de Portugal na criação

15 Biewen, J. (2020). *The lie that invented racism*, TEDxCharlottesville. Disponível em https://www.ted.com/talks/john_biewen_the_lie_that_invented_racism

de sistemas de classificação de seres humanos, papel que permanece por reconhecer no país.

Em vez disso, efabula-se uma ideia de "bom colonizador", e – pasme-se –, em pleno 2023 celebra-se a tradição do velho império português¹⁶, omitindo-se um rasto criminoso de escravidão de pessoas, invasão de territórios, violações sexuais em massa, matanças discricionárias e destruição de civilizações.

Fiel aos seus bárbaros costumes, o país escreveu, em meados de fevereiro, mais um capítulo da sua epopeia de violências: inaugurou, em Lisboa, brasões em pedra dos países colonizados.

A glorificação do passado contida nessa decisão, concretizada num momento em que decorrem as comemorações dos 50 anos da Revolução de Abril, evidencia como as lições do colonialismo continuam por apreender.

Um currículo de violências

"Através de comemorações recorrentes do passado imperial, Portugal reforça a quimera de uma suposta excecionalidade lusitana", exaltando "um pretenso heroísmo dos seus conquistadores". A reflexão¹⁷, produzida em 2018 por 100 personalidades negras, reclamava um lugar central das comunidades africanas e afrodescendentes no debate então criado sobre o anunciado *museu das descobertas* ou da *viagem*.

"É intolerável, e merece toda a nossa contestação, que o orgulho nacional seja construído à custa das feridas e da dignidade dos nossos antepassados, eternamente cativos no lugar do subalterno na narrativa oficial", sublinharam os autores do

16 Moreira, Cristiana Faria (2023). "Na Praça do Império manteve-se 'a tradição do Império' e Marcelo está bem com isso". *Ípsilon/Público*, edição de 14 de fevereiro de 2023. Disponível em <https://www.publico.pt/2023/02/14/culturaipsilon/noticia/praca-imperio-mantevese-tradicao-imperio-marcelo-bem-2038896>

17 Amando, Abel Djassi et al. (2018). "Não a um Museu contra Nós!", *Ípsilon/Público*, edição de 22 de junho de 2018. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/06/22/culturaipsilon/opiniaio/nao-a-um-museu-contranos-1835227>

protesto, lembrando que "um dos efeitos imediatos do cultivar da *magia* da época colonial é o alimentar do racismo histórico e estrutural, e o prolongar das hierarquias de controlo e repressão para com as comunidades negras no país".

A pesada herança vem descrita em vários estudos e relatórios, mas continua a ser desprezada pelos decisores políticos, incapazes de confrontar o legado de séculos de violências sistémicas, "como a Escravatura, o etnocídio, a evangelização forçada, as Guerras de Pacificação, o Estatuto do Indigenato e a exploração de recursos".

Os crimes do passado, aqui denunciados por essas 100 figuras, permanecem ocultados sob a cumplicidade de políticas públicas, nomeadamente para a Educação.

O problema está amplamente documentado, e tem como expressão mais visível o currículo, conforme demonstrado pelo projeto "'Raça' e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de História"¹⁸.

A investigação, coordenada por Marta Araújo, decorreu no CES – Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra entre setembro de 2008 e fevereiro de 2012, e revelou com que mensagens e imagens se propaga a amnésia coletiva que apregoa a "tradição do império".

O exercício analítico¹⁹ destaca, por exemplo, como "se espera que os estudantes interiorizem a equação: Subdesenvolvimento = [negro] África = descolonização falhada = necessidade de intervenção humanitária [Occidental]".

Não surpreende, por isso, que a Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI) recomende ao país que reve-

18 Para mais informações sobre o projeto, consultar <https://ces.uc.pt/pt/formacao-extensao/impacto-nao-academico/inicio/o-racismo-e-a-historia-do-colonialismo-nos-manuais>

19 Araújo, M., & Maeso, S. (2010). Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História, *Estudos de Sociologia*, 15(28): 239-270. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/272814186_Explorando_o_eurocentrismo_nos_manuais_portugueses_de_Historia

ja os manuais de História, permitindo que se aborde "o papel que Portugal desempenhou no desenvolvimento", bem como no legado da Escravatura, confrontando "a discriminação e violência cometidas contra os povos indígenas nas ex-colônias".

A orientação da ECRI²⁰, apresentada num relatório de 2018, continua sem expressão nos programas educativos, mas a necessidade da sua implementação também é apontada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)²¹.

"O CNE considera que as questões da cidadania, nomeadamente as relativas à diversidade étnico-cultural e ao (anti) racismo ainda têm um tímido papel na ampla estratégia de promoção da igualdade na escola. Deste modo, decidiu ouvir um conjunto alargado de atores – direções de escolas, profissionais de educação e associações com intervenção nestas temáticas – que partilharam a sua experiência quotidiana e ajudaram a construir uma visão mais densa e complexa da realidade educacional neste domínio".

O resultado mede-se por 12 recomendações, reveladoras de que não é por falta de propostas que a Educação Antirracista e Antixenófoba continua arredada do sistema educativo português. Aliás, Portugal aprovou, em 2021, o seu primeiro Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação²², que prevê, entre 10 áreas de intervenção, medidas específicas para o setor da Educação.

Estas medidas destacam, a par da óbvia inclusão do racismo e do antirracismo no currículo, a importância da recolha de dados étnico-raciais, e a revisão dos manuais.

Resta saber a partir de quando!

20 Conselho da Europa (2018). *Relatório da ECRI sobre Portugal (quinto ciclo de controlo)*. Disponível em <https://rm.coe.int/fifth-report-on-portugal-portuguese-translation-/16808de7db>

21 Conselho Nacional de Educação (2020). *Recomendação: Cidadania e Educação Antirracista*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Cidadania_Educacao_Antirracista.pdf

22 República Portuguesa (2021). *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025*. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAZNDI3NGEAKTS69AUAAAA%3d>

Enquanto tarda a resposta, multiplicam-se os sintomas do problema, e agrava-se o impacto que tem sobre os alunos não-brancos.

Sabemos, por exemplo, que "os afrodescendentes realizam trajetórias no ensino básico e secundário menos lineares, pautados por mais reprovações, desempenhos escolares menos positivos e são esmagadoramente encaminhados para vias profissionalizantes no ensino secundário". Esta é uma realidade que se mantém mesmo quando se controlam os efeitos da classe social, conforme se lê em "Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior" (2016).²³

No mesmo trabalho, assinala-se que os estudos realizados ao longo das últimas décadas em contexto escolar indicam também, "de forma consistente e recorrente", uma "persistência de discriminação e racismo junto de jovens afrodescendentes e de origem cigana".

A normalização do fenómeno encontra eco na atualidade noticiosa: em Outubro de 2022, a imprensa divulgava uma denúncia de anticiganismo, apresentada por um membro do grupo de Facebook "Professores contratados".

Em causa estava uma publicação, entretanto apagada, em que uma docente partilhava uma imagem de um sapo com a frase: "Evite levar na tola, leve um sapo para a escola".

A publicação, classificada por muitos como uma piada – e não como discurso de ódio – surgiu na sequência da agressão a uma professora, na Figueira da Foz, alegadamente por elementos de uma família de etnia cigana.

Além da leitura humorística, não faltaram manifestações de solidariedade com a docente agredida, entre os mais de 400 "gostos" ou emojis de riso que a publicação suscitou antes de ser denunciada.

23 Seabra, Teresa, Roldão, Cristina, Mateus, Sandra & Albuquerque, Adriana (2016), "Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior". Lisboa: ACM

Por detrás dessas reações, sobressai a ideia de que a violência contra pessoas ciganas é legítima.

Da mesma forma, a intensificação do fluxo migratório brasileiro para Portugal surge, para alguns, como justificção para episódios xenófobos que se repetem em ambiente escolar. Segundo relatos recolhidos por associações de defesa dos direitos das populações migrantes, não falta quem se sinta ameaçado pela simples convivência com o português falado no Brasil.

Mais do que uma questão de desvalorização linguística, a hostilidade contra alunos brasileiros já atinge proporções alarmantes.

Leia-se a frase que uma auxiliar educativa de uma escola de Lisboa dirigiu a uma aluna brasileira: "Cá não é a selva de onde vieste. Comporta-te!".

Longe de ser um caso isolado, o episódio foi descrito com um de muitos na base do manifesto "Não está satisfeita, mãe? Volte para a sua terra". A iniciativa, de fevereiro de 2022, alertou para a violência em contexto escolar, realidade que, um ano depois, voltava a dar que falar, com contornos ainda mais preocupantes.

Miriam Duval que o diga: o filho, de 14 anos, foi parar ao hospital, após ser agredido por um colega na Escola Básica (EB) 2,3 de Grândola, no distrito de Setúbal. O ataque, segundo contou a cidadã brasileira aos jornalistas, aconteceu no recreio da escola, quando o jovem "estava a brincar com amigos da sala, em cima de uma árvore".

Ainda de acordo com a mãe, o filho foi chamado de "preto" e de "macaco" e, quando tentou ir embora, acabou agredido.

O colega "feriu-o com um golpe 'mata-leão', jogou-o ao chão" e terá desferido "pontapés e socos", enquanto fazia ameaças de "que ele ia morrer", detalhou a progenitora, garantindo que a escola não prestou assistência. Também por isso, promete não desistir da queixa.

"Vou levar [este caso] para o tribunal e, enquanto respirar, que-

ro justiça. Não pelo meu filho, mas por tantos outros que têm sofrido e as mães se têm calado”.

O silêncio, aqui, longe de ser um sinal de consentimento, deve ser entendido como mais um sinal de alerta: o receio de “criar problemas”, e também a falta de domínio da língua portuguesa – comum entre as populações de refugiados da Ásia, Médio Oriente e África – alimenta sentimentos de impunidade, acobertando a violência racista e xenófoba.

Adoecer com o racismo

Aliás, num país onde 62% da população expressa pelo menos uma crença racista – segundo dados de 2018/19, divulgados pelo European Social Survey²⁴ – não podemos esperar que a escola esteja imune ao fenómeno.

Do mesmo modo, já deveríamos ter percebido que, ao contrário do que o senso comum prescreve, o racismo não se resume a laivos de ignorância.

Conforme defendeu a antiga ministra da Justiça, Francisca Van Dunem, na apresentação do relatório “Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-racial em Portugal” (2019)²⁵, embora a escolarização possa “tornar as reações mais subtis, menos primárias ou grosseiras, não tem a facilidade de as eliminar”.

24. Henriques, Joana Gorjão (2020). *European Social Survey: 62% dos portugueses manifestam racismo*, Público, edição de 27 de junho de 2020. Disponível em <https://www.publico.pt/2020/06/27/sociedade/noticia/european-social-survey-62-portugueses-manifesta-racismo-1921713>

25 Assembleia da República – Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias/Subcomissão para a Igualdade e Não Discriminação (2019) *Relatório sobre Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-Racial em Portugal*. Disponível em <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a-4c31684a53556c4d5a5763765130394e4c7a464451554e455445637655306c-4f5243394562324e31625756756447397a51574e3061585a705a47466b5a554e-7662576c7a633246764c7a445335a6a637a4d4455784c-574d305a5759744e47497a4e5331684e7a67314c574d78596a63355a6a526d595442-684d6935775a47593d&fich=17f73051-c4ef-4b35-a785-c1b79f4fa0a2.pdf&inline=true>

A leitura encaixa num exemplo de "potencial discriminação institucional", observado no contexto escolar luso, e mencionado pelo psicólogo social Jorge Vala, no livro "Racismo, Hoje – Portugal em Contexto Europeu" (2021).²⁶

Em causa está "uma investigação, que comparou as notas de crianças negras e brancas atribuídas na sua escola a Matemática e a Português, com as notas obtidas pelas mesmas crianças nas provas nacionais no 4.º ano (1.º Ciclo). No primeiro caso, o avaliador é o professor das crianças e conhece a sua cor. No segundo caso, os avaliadores não têm essa informação. Resultado: as notas atribuídas pelos docentes, quer em Matemática, quer em Português são, em média, mais elevadas para as crianças brancas do que para as crianças negras. Contudo, nos exames nacionais, a diferença entre crianças brancas e negras nas escolas estudadas desaparece."

Além do impacto mais visível do racismo – nesse exemplo refletido na avaliação, e noutros em insultos e agressões físicas –, há efeitos menos expressivos, mas tão ou mais preocupantes.

Segundo um estudo coordenado por uma equipa do Hospital Mc Lean, em Massachusetts, nos EUA, as crianças negras, por serem alvo de discriminação racial, são mais propensas do que as brancas a desenvolver "stresse tóxico"²⁷.

A condição pode contribuir para mudanças no volume, tamanho e forma de certas regiões do cérebro ligadas ao transtorno de stresse pós-traumático, depressão e ansiedade, concluíram os investigadores.

"Muitos acreditam no mito de que negros e brancos têm cérebros diferentes, mas o que nosso estudo mostra é que as

26 Vala, J. (2021). *Racismo, Hoje - Portugal em Contexto Europeu*. Estudos da Fundação. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

27 Bellamy, Claretta (2023). *Racial Disparities can affect Brain Development in Black Children, New Study Finds*, Mass General Brigham McLean, Disponível em <https://www.mcleanhospital.org/media/racial-disparities-can-affect-brain-development-black-children-new-study-finds>

discrepâncias têm muito mais que ver com o ambiente do que com a genética. São crianças que enfrentaram experiências diferentes e isso moldou a forma como se desenvolveram", explicou o neurologista Nathaniel Harnett.

O trabalho envolveu a análise de exames cerebrais de ressonância magnética de mais de 9 mil crianças negras e brancas de 9 e 10 anos, informação cruzada com dados sobre a etnia, educação e emprego dos pais, rendimento familiar e índices de violência do bairro de residência.

Os resultados – que os especialistas querem expandir, continuando a avaliar o mesmo grupo de crianças a cada dois anos para compreender os efeitos de longo prazo dos traumas vivenciados –, vão ao encontro das conclusões formuladas pelo Centro de Desenvolvimento da Criança da Universidade de Harvard²⁸.

Debruçando-se sobre como o racismo pode afetar o desenvolvimento infantil, o Centro de Harvard nota que, nos EUA, as pessoas não brancas têm, em média, mais problemas crônicos de saúde e menor esperança de vida do que pessoas brancas, independentemente do nível de rendimentos.

O contexto pouco animador não deve, contudo, desresponsabilizar-nos, nem nos demover da busca por soluções, assinalam os investigadores. "Devemos não apenas fornecer os serviços necessários para todas as crianças e famílias, mas também criar novas estratégias para lidar com desigualdades crescentes que ameaçam sistematicamente a saúde e o bem-estar das crianças não brancas, e dos adultos que cuidam delas".

A resposta, prosseguem, passa por "reconhecer e combater os preconceitos que transportamos, muitos deles inconscientes".

O exercício, reflete John Biewen na *TED Talk* "A mentira que inventou o racismo", tem de centrar-se na população branca,

28. *How Racism Can Affect Child Development*, Center on the Developing Child/Harvard University. Disponível em <https://developingchild.harvard.edu/resources/racism-and-eecd/>

grupo onde se inclui, e a quem se dirige. "Quando entendermos que as pessoas que se parecem connosco inventaram o conceito de raça de forma a se beneficiarem e a nós também, torna-se fácil perceber que é um problema que nós temos de resolver. É um problema das pessoas brancas. Estamos todos envolvidos".

O reconhecimento, há muito adiado em Portugal, pode encontrar na escola um espaço de transformação. Mas, à falta de uma política de educação assumidamente antirracista e antixenófoba, essa possibilidade permanece dependente da boa vontade dos educadores, formais e informais. A pensar na sua intervenção, preparamos um pequeno guia com dicas e recursos úteis.

5.1. Educação antirracista e antixenófoba na prática

"Acreditem no potencial libertador da Escola"

Ajua Kouadio,

The Institute for Anti-Racist Education

Com que idade começamos a perceber que a nossa humanidade se compõe de diversidade étnico-racial? De que forma as diferentes pertenças que transportamos adquirem significados positivos ou negativos?

Na resposta a essas questões encontram-se orientações-chave para construirmos uma proposta de educação antirracista e antixenófoba, logo a partir do berçário.

Parece prematuro? Duas pesquisas produzidas por investigadores do Instituto para Estudos em Educação de Ontário²⁹ indi-

29 University of Toronto "Infants Show Racial Bias toward Members of Own Race and against Those of Other Races." Disponível em <https://media.utoronto.ca/media-releases/infants-show-racial-bias-toward-members-of-own-race-and-against->

cam que não, ao concluírem que bebés entre os seis e os nove meses já demonstram viés racial, a favor de pessoas do seu grupo étnico-racial.

O resultado, apontam os especialistas, pode explicar-se pela falta de exposição a pessoas de outras etnias, cenário facilmente reversível através da diversificação dos espaços quotidianos.

Uma hipótese passa pela composição das equipas que estão nos berçários, creches e jardins de infância: deve incluir as múltiplas pertenças étnico-raciais presentes na sociedade, permitindo que as crianças tenham contacto precoce com as diferenças, e que se vejam representadas.

Além do foco nos recursos humanos, central para a implementação de uma educação antirracista – seja em que nível de aprendizagem for –, esta é uma proposta que exige investimento em recursos materiais.

Podem ser bonecas, livros e álbuns ilustrados, conteúdos audiovisuais, quadros ou fotografias, o importante é que, antes mesmo da creche e do pré-escolar, o ambiente comece a comunicar a diversidade da nossa humanidade.

Sem essa visibilização e valorização quotidiana de elementos étnico-raciais diversos, o nosso imaginário começa a fechar-se – em vez de se expandir –, podendo resultar (e tantas vezes resultando) numa leitura preconceituosa do que é diferente.

Descobre os portugueses

Aliás, desenganem-se os que pensam que educar crianças em ambientes multiculturais é sinónimo de educá-las no antirracismo.

Não é, confirmam várias sessões antirracistas que tenho vindo a realizar em escolas dos diferentes níveis de ensino – do 1.º ciclo

lo, em Lisboa – onde convivem cerca de 20 nacionalidades – “pretendeu promover, com os alunos, a reflexão crítica dos processos que conduziram e conduzem atualmente ao racismo interpessoal e institucional”.

A missão envolveu várias sessões temáticas, construídas a partir de uma série de questionamentos. Dos mais pessoais – “De onde vem a minha História?” –, para os mais coletivos: “Quem escreve a nossa História?”.

Serve o exemplo para ilustrar como, para além dos recursos humanos e dos recursos materiais, os convites à reflexão favorecem a aprendizagem, e facilitam a construção de uma educação antirracista. Mas não chegam!

Importa igualmente desconstruir os significados que acompanham as diferentes identidades étnico-raciais.

Conforme assinala Eugénia da Luz Silva Foster (2015), na obra “Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola”³¹, “a discriminação racial ocorre também pela invisibilidade, pelos silêncios e pelas ausências, quer nos textos literários, quer nas imagens, nas ilustrações, que ‘ensinam’ a desvalorização do negro.”

Para começo de conversa, Lilian Thuram (2013) destaca, na introdução do livro “As minhas estrelas negras”³²: “Em que momento do vosso percurso escolar ouviram falar dos negros pela primeira vez? Sempre que faço esta pergunta, a grande maioria, senão a totalidade, dos meus interlocutores responde: a propósito da escravatura.”

O mesmo pensamento tinha sido explanado por James Baldwin, para quem “a educação é doutrinação se fores branco – e subjugação, se fores negro”.

31 Eugénia da Luz Silva Foster (2015). *Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola*. Curitiba: Appris.

32 Thuram, L. (2013). *As minhas estrelas negras*. Lisboa: Tinta da China

Contrapor a essa doutrina dominante a visibilização de histórias de resistência negra, e a desconstrução de um passado português romantizado está ao serviço de uma educação antirracista e antixenófoba.

Como executá-la no dia a dia?

Antes de educar, eduque-se:

- Informe-se sobre racismo – o que é e as suas diferentes expressões
- Reconheça os privilégios associados à branquitude
- Perceba os preconceitos que tem internalizados e comece a desconstruí-los
- Reconheça as diferentes pertenças étnico-raciais no seu ambiente escolar
- Leia autores negros
- Questione as ausências nos livros e as fontes-

Como identificar e refletir sobre situações quotidianas de racismo?

Sugerimos que consulte alguns casos práticos ocorridos em escolas portuguesas, que se encontram como anexo no final deste capítulo, bem como recomendações de possíveis abordagens.



10 Propostas para trazer a educação antirracista para a escola:

1. Mobilizar equipas com diferentes pertenças étnico-raciais;
2. Formar esses recursos humanos sobre antirracismo e antixenofobia;
3. Diversificar a oferta de brinquedos disponibilizados, incluindo bonecas negras;
4. Criar uma biblioteca de autorias negras e/ou narrativas de inspiração negra e não-branca;
5. Decorar o espaço educativo com referências diversas, nomeadamente quadros e/ou posters de pessoas negras e não-brancas;
6. Apresentar sessões-vídeo sobre História e figuras negras e não-brancas e convidar/apresentar pessoas com essas características também em profissões e posições sociais de destaque;
7. Promover bibliotecas humanas – pessoas de grupos sub-representados convidadas a partilhar o seu lado da História;
8. Lançar questionamentos como princípios de consciencialização – “De onde vem a minha história?”
9. Refletir sobre a ideia de português, a partir da imagem e hábitos;
10. Desconstruir a ideia de lápis cor de pele.

ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS COM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Como já referimos, antes de iniciarmos um processo de sensibilização para estas questões, é fundamental identificarmos e refletirmos sobre os nossos próprios preconceitos. Nesse sentido sugerimos, se for possível, o preenchimento de um breve questionário de diagnóstico (possível de ser ajustado de acordo com o público com que irá trabalhar) que pode encontrar no final deste capítulo.

ATIVIDADE 1

Diversidade à minha volta

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Observar e refletir sobre as referências que temos presentes nas nossas vidas e como essa diversidade (ou falta dela) contribui para a construção de preconceitos.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Cartões de apoio impressos em papel; caneta/lápis

TEMPO RECOMENDADO: 40 minutos

(Esta atividade pode ser realizada também com as famílias e responsáveis parentais)

Descrição:

1. Distribuir um cartão de apoio e uma caneta ou lápis a cada participante e pedir que preencham (15 min)
2. Após o preenchimento, perguntar às pessoas como se sentiram ao fazer este exercício
3. A partir das partilhas das pessoas, expandir a discussão com perguntas como: Acham que a ausência de referências negra e não-brancas ao longo do vosso percurso escolar tem influência na forma como encara o mundo hoje? Porque será que é mais difícil encontrar pessoas negras e não-brancas entre os profissionais de saúde/educação/advocacia que fazem parte das vossas vidas? Como pensam que a falta/presença de pessoas racializadas nos círculos próximos/de referência das crianças influencia o seu desenvolvimento?
4. Fazer o encerramento do debate, reforçando a importância de realizarmos um trabalho permanente de reflexão dos nossos próprios estereótipos e referências, de como eles se constroem e reforçam e do seu impacto na forma que educamos as crianças.

CARTÃO DE APOIO**Quantas pessoas negras e não-brancas tenho:**

Na minha família []

No meu grupo de amizades próximas []

Como colegas de trabalho []

Nos espaços que costumo frequentar para lazer []

Em que funções? []

Nas minhas redes sociais ('amizades virtuais') []

No meu trabalho em cargos de chefia/liderança []

No meu trabalho em cargos de serviços gerais (limpeza, copa, etc) []

Como profissional de saúde (dentista, ginecologista, médica/co de família, pediatra, etc) []

Em outros serviços especializados (advogada/o, contabilista, arquiteta/o, etc) []

Professoras/es que tive ao longo da vida []

Referências de autoras/es que tive ao longo da vida []

Quantas famílias negras e não-brancas frequentam a escola onde trabalho (ou a escola onde a(s) minha(s) criança(s) estudam) []

Quantas crianças negras e não-brancas frequentam a escola onde trabalho (ou a escola onde a(s) minha(s) criança(s) estudam) []

ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS COM CRIANÇAS (DOS 3 AOS 6 E DOS 7 AOS 12 ANOS)

A escola, tal como a sociedade, é composta por múltiplas diversidades, fonte de preconceitos, estereótipos e discriminações. Estarmos conscientes da sua existência é fundamental para começarmos a trabalhar na sua desconstrução. Mas até que ponto prestamos atenção às exclusões que se produzem à nossa volta? Este autoteste permite-nos encontrar respostas, da mesma forma que as propostas de atividades apresentadas de seguida nos dão ferramentas para trabalhar a diversidade étnico-racial com as crianças.

Notas: Todas as atividades devem ocupar pelo menos uma hora.



ATIVIDADE 1

Descobre as pessoas portuguesas

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Perceber o que é o preconceito, abordando como, sem conhecermos as pessoas, muitas vezes as excluímos só pelo olhar. Compreender o conceito de diversidade étnica, e como está presente na escola. Alargar o imaginário de pessoa portuguesa.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Fotos de crianças portuguesas de diferentes pertenças (negras, ciganas, asiáticas, brancas).

Descrição:

1. Apresentar 10 imagens de crianças portuguesas de diferentes pertenças (idades das crianças nas imagens deve estar ajustada às do grupo).
2. Pedir que, em grupos de no máximo 5 elementos (ajustar de acordo com a situação), olhem bem para elas.
3. Só quando o tiverem feito ficam a saber que têm minutos para escolher um grupo de 5 imagens que representam pessoas portuguesas, deixando outras 5 de fora. A escolha tem de ser rápida, sendo que todos têm as mesmas imagens. Ou seja, se tiver 5 grupos, tenho de ter as 10 imagens em 5 blocos.
4. Cada grupo tem de apresentar as imagens que escolheu e explicar a sua decisão.

ATIVIDADE 2

Caixa mágica

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Identificar diferenças étnico-raciais e espicaçar o interesse sobre as mesmas, através da aproximação aos colegas e/ou pessoas do círculo mais próximo. Promover um maior conhecimento sobre a diversidade que nos rodeia.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Caixa com ranhura para depositar papel; papel e caneta.

Descrição:

1. Pegar numa caixa opaca que, ao estilo de uma urna de voto, tenha abertura suficiente para colocar um papel, mas insuficiente para enfiar uma mão.
2. A caixa poderá ser construída pelos alunos e/ou ser personalizada por eles.
3. Pedir aos alunos que escrevam, de forma anónima, num papel, as perguntas que têm sobre os colegas/as pessoas que têm uma cor de pele diferente da sua. Cada aluno pode ter várias questões, mas deve escrever apenas uma por papel.
4. O papel ou os papéis com questões devem ser depositados na caixa.
5. Depois de todos terem depositado as perguntas, tirar um papel e ler a questão, ou pedir a um aluno para o fazer.
6. Em grupos de no máximo quatro pessoas, todas terão de encontrar respostas até à semana seguinte.
7. Na semana seguinte, cada grupo vai partilhar o que descobriu e como o fez.

8. O exercício deve ser repetido ao longo do ano, até se esgotarem as questões.

Nota: se as crianças ainda não souberem escrever, apresentar imagens de crianças com diferentes pertenças (representativas da diversidade que temos na nossa sociedade). Perguntar se cada uma dessas crianças lhes lembra alguém e quem. A partir da identificação, refletir sobre que diferenças têm, as suas origens e dúvidas.

ATIVIDADE 3

Eu vejo cores

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Reconhecer que há vários tons de pele, e que é importante que todos tenham um lápis para pintar a sua – ninguém merece ficar de parte. Redefinir a ideia de cor de pele.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Caixas de lápis – convencional e com vários tons de pele; *poster* com imagens do projeto *Humanae* (ou imagens projetadas).

Descrição:

1. Apresentar uma caixa de lápis convencional.
2. Pegar numa caixa de lápis em quem temos vários tons de pele, como a *Colors of the World*, da Crayola (lápis de cera), que tem 40 opções.
3. Pedir para escolherem a caixa onde cabem mais pessoas.
4. Refletir sobre a existência de um lápis cor de pele.
5. Opcional: apresentar o projeto *Humanae*, da fotógrafa brasileira Angélica Dass, que demonstra que não há duas pessoas no mundo com a mesma cor.

Recursos:

Projeto *Humanae*

<https://angelicadass.com/pt/>

Canva

<https://www.canva.com/>

ATIVIDADE 4

Mão na mão

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Refletir sobre como as diferenças que vemos – cor, unhas, sinais, dedos – não definem o que somos, nem o valor que temos.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Máquina fotográfica digital ou telemóvel com boa câmara; computador ou *smartphone* para colagem *online*; impressora.

Descrição:

1. Fotografar uma das mãos de todas as crianças na mesma posição e sobre o mesmo fundo (escolher ao calhas, entre mão direita e esquerda – por sorteio ou votação – para não parecer que uma mão é mais importante do que a outra).
2. Utilizar as imagens para compor uma colagem com todas as mãos (usando uma ferramenta *online* como o *Canva*).
3. Imprimir a colagem em tamanho A3.
4. Observar as mãos: o que se destaca? Há mãos iguais? Parecidas? Isso faz diferença? Porquê?

ATIVIDADE 5

Ouvi dizer

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Mostrar como as palavras que usamos têm efeito naquilo que sentimos, sensibilizar para a nossa diversidade e importância de a valorizarmos. Identificar situações de discriminação na linguagem, e encontrar formas de as eliminar.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Papel e caneta; caixa.

Descrição:

1. Os alunos vão escrever num papel, de forma anónima, uma palavra ou frase feia que já ouviram dizer, na escola ou fora da dela, sobre a cor de pele, cabelo ou outra característica física de uma pessoa.
2. Os papéis são recolhidos e depositados numa caixa.
3. A caixa é agitada à frente de todos, e retira-se um papel de cada vez.
4. Refletir sobre o que se leu: como acham que a pessoa se sente ao ouvir aquilo?
5. Agora os alunos vão escrever uma palavra ou frase positiva sobre a característica apontada.
6. O resultado pode ser aproveitado para construir uma campanha de sensibilização.

Nota: se as crianças ainda não souberem escrever, apontar algumas palavras pejorativas com que diferentes grupos étnico-raciais costumam ser descritos. Pegar nessas palavras e, juntos, encontrarem forma de transformar insultos em elogios.

ATIVIDADE 6

Quem é quem?

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:	Abordar estereótipos, desmontando-os, e percebendo que todos podemos ser o que quisermos.
-------------------------	---

MATERIAIS NECESSÁRIOS:	Revistas, tesoura.
------------------------	--------------------

Com 2 opções

Opção 1 – Descrição:

1. Encontrar 3 pessoas com diferentes tons de pele nas revistas.
2. Descobrir quem são: nomes e o que fazem.
3. Perceber se têm alguma coisa em comum com essas pessoas/ se identificam à sua volta alguém com essas características.

Opção 2 – Descrição:

1. Apresentar figuras públicas de diferentes áreas, com diferentes tons de pele.
2. Colocar papéis com indicação das profissões que exercem, e também daquelas a que a sua pertença está associada (os estereótipos).
3. Pedir aos alunos que escolham quem faz o quê.

ATIVIDADE 7

O mundo na escola

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Permitir que os alunos se relacionem com as histórias que têm à volta, valorizando-as. Aumentar o conhecimento sobre outros países. Humanizar a diferença.

Descrição:

1. Descobrir que nacionalidades há na turma/ano ou escola.
2. Escrever uma por papel, e colocar todas as nacionalidades numa caixa.
3. Cada aluno ou grupo de alunos vai tirar um papel ao calhas.
4. Durante uma semana vão ter de encontrar um aluno dessa nacionalidade e encontrar, em conversa com ele, três aspetos positivos para a representar.
5. O resultado é partilhado com a turma: têm de saber, além dos três atributos, o nome do colega, idade, quando a família veio para Portugal.

Nota: se as crianças ainda não souberem escrever, indicar quantas nacionalidades há à volta, e explicar que significam apenas que as pessoas nasceram num outro local do mundo. Perguntar se conseguem identificar colegas de outros países. A partir dos nomes/descrição, trabalhar os passos 4 e 5 com o adulto.

ATIVIDADE 8

Mudar a história

Desafio para 13 etapas, que se constrói de forma colaborativa, ou seja: cada etapa descrita tem de ser efetuada por pessoas/grupos diferentes.

Cada aluno/turma deve construir uma história, em que o/a personagem principal é negro/a. Elementos que devem constar da apresentação do/a protagonista:

- Nome
- Idade
- País de nascimento
- País de residência
- Descrição da família
- Descrição da casa onde mora
- O que faz nos tempos livres
- Qual a sua maior qualidade (como se fosse um superpoder)

Objetivo inicial: perceber como reagem ao facto de o protagonista ser negro (Questionam? Aceitam como algo natural?); observar se esse elemento faz com que atribuam um nome não identificado como português, e/ou uma origem estrangeira; avaliar a descrição familiar; *hobbies* (ler faz parte, ou apenas atividades físicas?) e principal qualidade.

A partir dessa descrição, a história prossegue sempre com diferentes vozes. Quem pega na história tem de retomar do ponto onde ficou, e ler o que ficou para trás. Começa sempre por escrever o que está apontado, e depois deve puxar pela imaginação:

1. Escrever: De repente tudo mudou! Pela primeira vez, a/o... estava a viver um episódio racista.

O objetivo é contar o episódio, explicar o que aconteceu.

2. Escrever: O que fazer perante uma situação destas?

Convite para partilhar uma reacção que teriam se estivessem nessa situação.

3. Escrever: Apesar de tudo o que foi feito, pouco tempo depois, todos os vizinhos negros estavam a passar por um problema semelhante. O problema espalhou-se como uma pandemia.

Descrever o que aconteceu desta vez, mas não vale repetir a mesma história.

4. Escrever: Se a primeira solução não resultou, o que pode ser agora feito de diferente?

Partilhar uma reacção que teriam se estivessem nessa situação.

5. Escrever: Parece que agora não há hipótese de a história se voltar a repetir. Mas, só para garantir que nenhum de nós vai ter de passar outra vez por um episódio racista, temos de inventar uma fórmula mágica para acabar de uma vez por todas com o racismo.

Descrever de que forma iriam acabar com o racismo.

6. Escrever: A fórmula está a fazer muito sucesso, mas nem todos estão satisfeitos. Há um grupo de pessoas que está a fazer de tudo para que o racismo continue.

Porque é que acham que algumas pessoas não estão contentes? Quem são essas pessoas?

7. Escrever: Na realidade, tem sido sempre assim. Ao longo da História não faltam exemplos de pessoas que tentaram mudar o mundo e foram impedidas de o fazer.

Contar a história de alguém que conheçam, pessoalmente ou de ouvir falar, que tenha vivido uma situação dessas.

8. Escrever: Por vezes não é nada fácil continuarmos a defender os nossos direitos, quando temos de lidar com pessoas que acham que não temos esses direitos.

Dar um exemplo de uma situação em que ter a cor da pele

mais escura significa ser discriminado/não ser respeitado nos seus direitos.

9. Escrever: O Governo está a ouvir-vos e está mesmo disposto a resolver este problema. Por isso dá-vos um lugar na sua equipa.

Que lugar é esse (podem inventar uma função)? Qual a vossa primeira medida?

10. Escrever: Uau! A vossa decisão está a ter resultados incríveis.

Descrevam o que mudou com a medida que tomaram.

11. Escrever: Com tudo o que conseguiram fazer, estão nomeados para receber um prémio internacional.

Digam qual o nome do prémio, em que país vão recebê-lo, quem é a pessoa que o vai entregar e quem vão levar convosco.

12. Escrever: Agora chegou o momento de fazeres o teu discurso.

A quem vais dedicar o prémio e porquê?

ATIVIDADE 9

Abecedário antirracista

Por cada letra do alfabeto, escrever uma ou mais ações para combater o racismo.

Exemplo:

A – Aprender sobre as diferenças



Materiais online

Alternativas – Agir contra o discurso de ódio através de con-
tranarrativas

<https://rm.coe.int/portuguese-manual-alternativas/16808e95e3>

Kit Intercultural Escolas (ACM,I.P)

<https://www.acm.gov.pt/pt/-/kit-intercultural>

Kit Pedagógico Romano Atmo (Alma Cigana)

<https://www.acm.gov.pt/-/romano-atmo-kit-pedagogico-online-no-site-da-dge>

Educação para a Cidadania | Interculturalidade | Recursos (DGE)

<https://cidadania.dge.mec.pt/recursos/interculturalidade>

Rede de Escolas para a Educação Intercultural

<https://moodle.akfportugal.com/course/view.php?id=42>
<https://moodle.akfportugal.com/course/view.php?id=42§ion=2>

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENED) | Re-
cursos Educativos

<https://ened-portugal.pt/pt/grupos/educativos>

Navegar pela Cidadania Global, AID Global

<https://drive.google.com/file/d/1kok9Uhj5S4se49EqBPmUq-8fszgj1-BID/view>

Get Up! Migrações - Percursos de Educação para o Desenvolvi-
mento e Cidadania Global,

ESE-IPVC (2020) <https://www.getupandgoals.eu/component/k2/gug-migracoes>

Glossário anti-discriminatório

<https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/areas-de-atuacao/direitos-humanos/enfrentamento-as-discriminacoes/glossario-antidiscriminatorio.htm>



Livros infantis com representatividade negra e/ou narrativas e autorias diversas

Força Africana: O Sol desapareceu. Será que foi roubado?

Paula Cardoso

A História do Ciganinho Chico

Bruno Gonçalves

A história de Ndabagá

Dolph Banza, Falas Afrikanas

O grão de milho mágico

Véronique Tadjó,
Falas Afrikanas

O senhor da dança

Véronique Tadjó,
Falas Afrikanas

Filho de Nana

Meshack Asare,
Falas Afrikanas

O Jaime é uma sereia

Jessica Love, Fábula

Tanto, Tanto!

Trish Cooke, Gatafunho

Aventureira Marielle e o dia da fotografia

Nuna, Nuvem de Letras

Uma visita inesperada

Carla Fernandes

Minha mãe, minha super-heroína

Lectícia Trindade

O Pequeno Rasul

Akil de Sousa e Andreia
Tavares

Íris e o jogo das cores

Kátia Casimiro

O Pequeno Príncipe Preto

Rodrigo França

Amoras

Emicida

Endireita-te

Rémi Courgeon, Orfeu Negro

A surpresa de Handa

Eileen Browne

Baby goes to market

Atinuke

Raízes Negras

Lúcia Vicente, Bertrand

Ombela e a Origem das Chuvas

Ondjaki

Sulwe

Lupita Nyong'o

Amor de Cabelo

Matthew A. Cherry

Princesas Negras

Edileuza Penha de Souza e
Ariane Celestino Meireles

O *black power* de Tayó

Kiusam de Oliveira

A vida não me assusta

Maya Angelou com
ilustrações de Jean-Michel
Basquiat

Meu Crespo é de Rainha

bell hooks

**As Brincadeiras Africanas de
Weza**

Sheila Perina de Souza e
Coletivo Luderê Afro Lúdico

**A África recontada para
crianças**

Avani Souza Silva

Projetos que inspiram**Com a mala na mão contra a discriminação**

[https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/
article/view/240/pdf](https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/240/pdf)

Livres e iguais: projeto de promoção do interculturalismo

<https://www.betweien.com/livreseiguais>

Casos práticos

Os insultos racistas e xenófobos, e todo o discurso de ódio que os acompanha, tendem a ser facilmente identificados como algo a combater. Mas conseguimos reconhecer expressões mais subtis de racismo e de xenofobia? Muitas vezes não estamos conscientes de que a discriminação também se expressa através de piadas, brincadeiras, tentativas de elogio e até propostas de homenagem. Como ativar essa consciência? Acreditamos que a prática aguça o engenho, por isso trazemos para reflexão alguns exemplos práticos, adaptados de casos reais ocorridos em escolas portuguesas.

Caso 1 / É Carnaval, ninguém leva a mal?

Uma aluna do 2.º Ciclo do Ensino Básico partilha, com a família, de origem africana, o tema do próximo desfile de Carnaval: "Personagens da História de Portugal". A criança pretendia ir fantasiada de Inês de Castro, mas a mãe, antecipando eventuais brincadeiras de mau-gosto, impediu-a. "Sabes bem como são os miúdos. Vão começar a gozar, a dizer que a Inês de Castro é branca".

À falta de uma figura negra na qual a aluna se pudesse rever, a família decidiu que a criança não deveria participar.

O caso permite-nos refletir sobre como a simples escolha do tema de uma atividade pode causar exclusões.

Recomendação: Antes de apresentarem uma proposta, respondam à seguinte pergunta: "Todos os alunos estão a ser incluídos?". Caso cheguem à conclusão que não, adaptem ou mudem de tema.

No caso apresentado, a atividade poderia alargar-se a "Personagens da História", sensibilizando-se para outros protagonismos que não constam dos manuais escolares portugueses.

Caso 2 / Racismo e xenofobia mascarados de homenagem

Sob orientação municipal, as escolas de um determinado concelho de Portugal informaram os encarregados de educação que os seus educandos deveriam mascarar-se de "africanos", "ciganos" ou "chineses" para o Carnaval.

Segundo a nota enviada às famílias, o pedido decorria da temática definida para o desfile: "Interculturalidade".

Sem qualquer respeito pelas múltiplas identidades étnico-raciais dos seus alunos, as escolas apresentaram a opção como uma homenagem, ignorando o óbvio: na prática, deram luz verde para que uns servissem de caricatura para outros, permitindo que pessoas e heranças culturais fossem ridicularizadas e tratadas como adereços descartáveis.

Recomendação: Nunca tratar a diversidade como uma atração carnavalesca ou de circo. O tema da interculturalidade pode e deve ser abordado com seriedade, o que pode passar por conhecer outras formas de celebrar o Carnaval, ou outras festividades que envolvam máscaras e cortejos.

Caso 3 / Falar errado, ou ouvido 'contaminado'?

Recém-chegado da Guiné-Bissau, o aluno do 3.º Ciclo do Ensino Básico é gozado, pelos colegas, pela forma como se expressa em português. De cada vez que tem de ler ou responder a uma questão, as suas palavras são seguidas de risos de troça. A professora limita-se a pedir à turma que não faça barulho, e, embora todos percebam o incómodo e desconforto do aluno guineense, não há uma única palavra sobre a agressão que está a viver. Aparentemente "são miúdos a serem miúdos". O problema é que há um alvo que é repetidamente visado, sem que isso seja reparado.

Recomendação: Evitar silêncios de cumplicidade com atitudes repressoras, e aproveitar até as situações mais adversas para

combater o racismo e a xenofobia. Nesta situação, o riso deve ser enfrentado. Mesmo que não haja tempo e/ou discernimento para intervir no momento, é desejável que, na aula seguinte, o assunto seja abordado. Em vez de se fazer da diferença linguística um tabu, como se fosse algo a esconder e fonte de vergonha, o sotaque do aluno e a sua forma de comunicar devem ser reconhecidos como válidos e testemunhos da sua história.

Caso 4 / Não podemos reescrever a História, mas temos o dever de contextualizá-la!

Uma aluna do 3.º Ciclo do Básico, oriunda de uma família cabo-verdiana politicamente ativa e bastante conhecedora da História de África, propôs apresentar um trabalho sobre a resistência negra em diferentes momentos da humanidade: no período da Expansão portuguesa e no período colonial. A ideia foi rejeitada, sob a alegação de que não cabia no currículo. A aluna ainda insistiu, contra-argumentando que se tratava de uma omissão do currículo, e que o seu trabalho seria uma tentativa de preencher essa lacuna. O professor não foi sensível aos argumentos e manteve a decisão inicial, acabando por silenciar a aluna.

Recomendação: A necessidade de revisão dos manuais escolares portugueses, sobretudo de História, é reconhecida por entidades nacionais e internacionais, coincidentes no entendimento de que o ensino deve integrar o contributo de grupos historicamente silenciados e invisibilizados, como sejam as comunidades negras e ciganas. Enquanto esta mudança não se cumpre, cabe aos educadores reenquadrar os conteúdos dos manuais, por exemplo solicitando aos alunos que tragam leituras críticas sobre alguns capítulos da História nacional.

Caso 5 / Eles gostam de se isolar! Ou nós preferimos desconsiderar?

No recreio da escola X do 1.º Ciclo do Básico, é comum observarmos alunos negros a brincar entre si, separados dos colegas brancos. Não há conflitos visíveis entre os dois grupos, por isso professores e auxiliares do estabelecimento normalizam essa separação, explicando-a como uma escolha natural, ditada por preferências de grupo. Será mesmo?

Recomendação: Refletir sobre o que poderá estar por trás da existência do agrupamento de alunos por identidades étnico-raciais. O agrupamento de crianças negras, de crianças ciganas, de crianças paquistanesas, ou de crianças brasileiros ocorre naturalmente, ou na sequência de mecanismos de exclusão tão enraizados que passam despercebidos? A criação de atividades de grupo, em que as diferentes pertencas se misturam pode ajudar a perceber afastamentos e facilitar entendimentos.

Caso 6 / A família não quer saber. E a escola quer?

Numa reunião de diretores de turma, expõe-se o caso de um aluno cigano que falta muito. "É da tradição deles. Passam dias e dias em funerais", aponta uma professora, acrescentando que "é uma pena, porque este aluno até gosta da escola". O problema, finaliza, "é a família que não quer saber". Será mesmo assim?

Recomendação: Em vez de se entrar em generalizações sobre as tradições de comunidades ciganas ou outras comunidades específicas, importa conhecer as suas realidades, tentar perceber os contextos, e procurar acolher essa diversidade na prática escolar. Por exemplo, o que é isso de "passar dias e dias em funerais?". Que diálogo se estabelece com as famílias? Como integrar pertencas que não costumam participar?

Caso 7 / Chamou-te preta? Chama-lhe loura!

Duas alunas envolvem-se numa luta, e têm de ser separadas por uma auxiliar. As agressões começaram porque uma delas, em vez de se dirigir à outra pelo nome, começou a tratá-la por "preta". A colega negra não gostou, expressou o desagrado, mas a agressora persistiu no direito de a chamar "preta". A discussão escalou até ao confronto físico e, diante da diretora da escola, a aluna negra ainda teve de ouvir: "Mas tu és preta, não és? Tens de ter orgulho na tua cor. A tua colega só referiu aquilo que tu és, também lhe podes chamar de loura".

Recomendação: Perceber o peso que a palavra "preto" tem para os alunos negros é fundamental. Este é um insulto que lhes é dirigido para desumanizar e humilhar. Tentar aligeirar este impacto é acentuar a violência. Da mesma forma, comparar ser chamada de loura a ser chamada de preta é desconhecer o peso da História. Um momento deste género deve ser aproveitado como uma oportunidade de aprendizagem para todos. Se necessário, com recurso a agentes externos à escola, que possam fazer essa intervenção. Não fazer nada ou relativizar é reforçar a agressão racista que a aluna viveu.





MÓDULO 5

Educação Não-Violenta

Milena do Carmo



Este módulo³³ destina-se ao aprofundamento de uma abordagem de uma educação infantil livre de violências através do estímulo a relações mais harmoniosas entre pais, mães e pessoas cuidadoras de crianças. Para tal, o foco será na prevenção da violência intrafamiliar enquanto passo essencial para promover uma infância saudável, um desenvolvimento equilibrado de crianças e adolescentes e a erradicação de práticas educativas baseadas em relações de poder hierarquizadas e que não prezam pela escuta das crianças, violando os seus direitos fundamentais, como os da integridade física, dignidade humana e proteção contra todas as formas de violência.

Como tal, e tendo por base o material no qual foi inspirado, este módulo tem como objetivo auxiliar profissionais que trabalham com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos e as suas famílias a refletirem sobre os seus próprios conceitos, comportamentos e atitudes em relação à educação infantil. Nesse sentido, os objetivos a alcançar serão divididos da seguinte forma:

Em relação a profissionais de educação:

1. Fornecer informações sobre castigos físicos e humilhantes e alternativas positivas de educação para quem trabalha com crianças e famílias;

33 Este módulo é uma livre adaptação do material *Pelo Fim dos Castigos Físicos e Humilhantes. Manual para a sensibilização de pais, mães e cuidadores de crianças*, produzido pelo Instituto Promundo-Brasil, Save the Children Suécia e Fundação Bernard Van Leer. É possível, no material original, ter maior detalhe sobre a teoria e cada uma das atividades sugeridas neste Manual, bem como recorrer a outras.

2. Sensibilizar para que abordem o tema nas suas escolas, organizações e grupos de trabalho;
3. Disponibilizar exemplos de atividades que podem ser utilizadas em grupos de pais, mães e responsáveis pela educação de crianças.

Em relação a pais, mães e pessoas cuidadoras:

1. Provocar reflexões sobre os seus comportamentos e atitudes em relação à educação de crianças;
2. Sensibilizar para a problemática dos castigos físicos e humilhantes;
3. Questionar o uso da violência como forma de disciplina;
4. Apresentar práticas educativas alternativas que promovam a autonomia e o pleno desenvolvimento de crianças sem o uso de violência.

Este módulo e este manual foram desenvolvidos tendo por base as seguintes premissas:

- Pais, mães e pessoas cuidadoras geralmente desejam o melhor para as suas crianças, mesmo que, por vezes, não tenham conhecimento ou prática de como disciplinar ou estabelecer limites sem recurso à violência;
- Pessoas cuidadoras devem ser vistas como pessoas aliadas, devendo ser abordadas a partir das suas atitudes positivas e assumindo que devem ser envolvidas nas discussões para prevenir ou reduzir a violência, já que possuem recursos e competências próprias para tal;
- As famílias são diferentes e devem ser abordadas tendo por base as suas necessidades, sem julgamentos. Não há um modelo ideal de família e o cuidado pode ser exercido por mães,

pais, avós, tias e tios, amigas e amigos da família, padrastos e madrastas. Os pais cuidam tão bem quanto as mães;

- As crianças têm necessidades diversas em diferentes momentos do ciclo de vida e devem ser sempre consideradas nas suas especificidades;
- A violência é um comportamento aprendido, não sendo natural nem inevitável. Refletir sobre a sua aprendizagem e reprodução nos comportamentos contribui para a sua prevenção e evita a sua normalização enquanto conduta aceitável;
- Procurar ajuda para falar sobre o recurso à violência nas práticas educativas é fundamental, vencendo a vergonha e o medo de falar sobre o tema. Por isso, procurar pessoas para construir espaços seguros e de acolhimento para a família é também um fator protetor para reduzir a violência;
- Grupos de pais e mães com experiências similares são contextos ideais para falar sobre violência, fortalecendo e potencializando as pessoas e evitando o isolamento;
- Por vezes, o aconselhamento profissional e o apoio psicológico são imprescindíveis para as famílias. Como tal, é importante mapear a rede de apoios existentes em cada região onde as escolas e os espaços educativos estão localizados, indicando os serviços disponíveis para as necessidades surgidas em cada comunidade.

Conceitos importantes sobre violência contra crianças

1. **Castigos físicos e humilhantes:** são formas de violência aplicadas por pessoas adultas com intenção de disciplinar a criança para corrigir ou modificar uma conduta indesejável. Os castigos físicos são caracterizados pelo uso da força que causa dor física ou emocional à criança, constituindo formas de violência e violações dos seus direitos à dignidade e à integridade física. Podem deixar, ou não, marcas físicas. São exemplos: palmadas, bofetadas, beliscões, chineladas, pauladas, amarrar a criança, deixá-la de joelhos, abaná-la, empurrar, esmurrar ou bater. Os castigos físicos podem ser aplicados com a mão, com o uso de um objeto ou até mesmo sem bater na criança, que é colocada em posições desconfortáveis ou que configuram privação, como reter excreções, ingerir alimentos ou substâncias estragadas ou de sabor aversivo. Já os castigos humilhantes vão desde abusos verbais, ridicularização, isolamento ou pelo ato de ignorar a criança.
2. **Efeitos dos castigos físicos e humilhantes:** embora não possam ser generalizados, uma vez que dependem da experiência de vida e da configuração familiar de cada criança, identificam-se, de seguida, alguns dos possíveis efeitos deste tipo de castigos:
 - a. **Nas crianças:** estes castigos comprometem a sua autoestima, gerando nas crianças um baixo sentido de valor próprio e expectativas negativas a seu próprio respeito; ensinam-nas a serem vítimas, tornando-as mais vulneráveis e com tendência a vitimizarem-se repetidamente em diferentes relações e situações; interferem no seu processo de aprendizagem, afetando os seus resultados escolares e o desenvolvimento da sua inteligência, sentimentos e emoções; provocam solidão, tristeza e abandono; levam as crianças a incorporar uma visão negativa das

peças e da sociedade como um lugar ameaçador ao seu modo de vida; criam barreiras que dificultam a comunicação com as suas peças cuidadoras e prejudicam os vínculos emocionais estabelecidos entre elas; fazem-nas sentir raiva e vontade de fugir de casa; produzem ciclos de violência, ao ensinarem que esse é um modo adequado e legítimo de resolver problemas e conflitos; podem provocar dificuldades de integração social; e não aprendem a cooperar com as figuras de autoridade, apenas a obedecer a normas ou a transgredi-las.

b. Nas peças adultas: podem gerar ansiedade e culpa, mesmo que considerem correta a aplicação do castigo; produzem mais violência, na medida em que aumenta a probabilidade de manifestarem comportamentos violentos no futuro noutros contextos, com maior frequência e intensidade; e impedem ou dificultam a comunicação com as crianças, comprometendo as relações familiares.

3. A utilização de castigos físicos e humilhantes contra as crianças é amplamente disseminada na sociedade, sendo defendida como uma prática legítima de educação e disciplina nas famílias e noutras instituições. No entanto, quando as famílias são ouvidas, pais, mães e peças cuidadoras não consideram necessariamente a prática aceitável. Sentem, no entanto, falta de alternativas para estabelecer limites na educação.

As motivações para que se recorra à violência baseia-se na consideração de que os castigos são oportunos para a educação das crianças; a crença de que a imposição de limites se dá a partir da censura, dos gritos e dos insultos, das palmadas, bofetadas, contenções ou outras formas de agressões físicas e verbais; a carência de recursos suficientes para enfrentar os conflitos; o desconhecimento dos modelos de disciplina positiva baseados na não-violên-

cia, no respeito e na educação como experiência de troca, aprendizagem e procura de soluções em conjunto e com as crianças; o descarregar da sua raiva; a falta de controlo sobre as suas emoções e impulsos; e pela repetição da maneira como as suas próprias pessoas cuidadoras as educaram e, por isso, a presunção de que é a melhor forma de disciplinar as suas crianças.

4. **Eliminar os castigos físicos e humilhantes** é importante para erradicar todas as formas de violência contra crianças, sem estabelecer distinção entre violências graves e leves que, de forma idêntica, ignoram as crianças enquanto sujeitos de direitos.

Em resumo, os castigos físicos e humilhantes constituem violações dos direitos humanos de crianças, nomeadamente dos seus direitos à integridade física e à dignidade humana e igual proteção perante a lei. Adicionalmente, podem ameaçar o exercício de outros direitos fundamentais, como os da educação, do desenvolvimento, da saúde e da sobrevivência; podem causar sérios danos físicos e psicológicos à criança; ensinam à criança que a violência é uma forma aceitável de resolver conflitos ou persuadir que as pessoas façam o que ela quer; são meios ineficazes de disciplinar; e dificultam a proteção da criança de outras formas ou níveis de violência.



O movimento internacional pelo fim dos castigos físicos e humilhantes

Em 2001, durante a Comissão sobre os Direitos Humanos, em Genebra, foi lançada a Iniciativa Global para Acabar com Todas as Formas de Castigos Físicos Contra Meninos e Meninas, uma aliança entre organizações de defesa multilateral dos direitos humanos, Organizações Não-Governamentais e indivíduos-chave, que atua na implementação da Convenção sobre os Direitos das Crianças. Tem como objetivos:

- ▶ Disseminar uma campanha informativa e educativa para promover formas não-violentas de educar as crianças;
- ▶ Formar uma sólida aliança com as agências de Direitos Humanos, indivíduos-chave e organismos não-governamentais que se mostram contra os castigos;
- ▶ Dar visibilidade aos castigos físicos contra crianças, através da construção de um mapa global sobre a sua prevalência e legalidade, assegurando que os pontos de vista das crianças sejam escutados e fazendo uma lista sobre os progressos para a erradicação dos castigos físicos;
- ▶ Pressionar os Estados de forma sistemática com o objetivo de garantir que se proíbam todas as formas de castigos físicos e humilhantes e se desenvolvam programas de educação pública;
- ▶ Prover detalhada (ou qualificada) assistência técnica com o objetivo de apoiar os estados nas suas reformas.

A partir do estudo do Secretário-Geral da ONU sobre violência contra crianças, que determinou o ano de 2009 como data limite para a proibição de todo o tipo de castigo físico contra crianças, acelerou-se o processo universal de Reforma Legal. Crianças e adolescentes são cada vez mais considerados como sujeitos de direitos cuja proteção pela lei deve ser igual, ou

mesmo superior, à das pessoas adultas. No entanto, a resistência à proibição do castigo físico em casa ainda é significativa e, embora este tipo de punição tenha sido proibido em vários contextos, apenas um número reduzido de países decidiu eliminá-lo do âmbito familiar.

Portanto, a Iniciativa Global recomenda as seguintes medidas a todos os estados que desejam participar do movimento global:

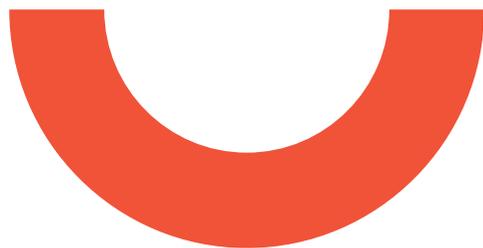
- ▶ Proibição explícita de todos os tipos de violência contra a criança;
- ▶ Criação de programas de conscientização para despertar o interesse do grande público para o problema dos castigos físicos e humilhantes e a sua necessária eliminação;
- ▶ Envolvimento das próprias crianças no processo de elaboração de estratégias de eliminação dos castigos físicos e humilhantes;
- ▶ Desenvolvimento de estudos e pesquisas quantitativas e qualitativas para melhor compreender as dimensões do problema da violência contra a criança, incluindo entrevistas confidenciais com as famílias e as vítimas de castigo físico;
- ▶ Reforma das instituições públicas e privadas de abrigo e cuidado onde o uso de castigo físico for detetado.

Para saber mais, aceder a

<https://endcorporalpunishment.org>

ATIVIDADES PARA REFLEXÃO E INCENTIVO A UMA EDUCAÇÃO NÃO-VIOLENTA

As atividades apresentadas de seguida destinam-se a profissionais de educação, que podem munir-se delas para trabalhar com grupos nos seus contextos educativos, entre pares e também com as famílias de alunas e alunos para uma reflexão que vise a promoção da educação não violenta.



ATIVIDADE 1

Atividade sobre famílias e socialização de crianças: pessoas e coisas

OBJETIVO: Facilitar o reconhecimento da existência de relações de poder e o seu impacto sobre os indivíduos e as suas relações.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Nenhum

TEMPO RECOMENDADO: 1 hora

Dicas de planeamento

Alguns participantes podem sentir-se pouco à vontade em relação ao papel que devem desempenhar nesta atividade. É importante que a equipa facilitadora esteja atenta a como reagem ao assumirem o papel de "pessoas" ou "coisas" e esteja preparada para fazer as adaptações ou mudanças necessárias. Por exemplo, em vez de preparar as pessoas participantes para o desenvolvimento dos seus papéis, a equipa facilitadora pode propor que discutam a pares como as "pessoas" deveriam tratar as "coisas" e que sentimentos isso poderia gerar nas "pessoas" e nas "coisas". A equipa deverá estar preparada para encaminhar para serviços de aconselhamento ou de apoio aquelas pessoas que, eventualmente, se sentirem afetadas por essa atividade.

Descrição:

1. Divida o grupo em dois, tendo cada lado um número igual de participantes.
2. Informe que o nome da atividade é "Pessoas e Coisas". Escolha, aleatoriamente, um grupo para serem as "Pessoas" e o outro, as "Coisas".

3. Leia as regras para cada grupo:

Pessoas: as pessoas pensam, podem tomar decisões, têm sexualidade, sentem e, além disso, podem pegar nas "coisas" e fazerem o que quiserem com elas;

Coisas: as coisas não podem pensar, não sentem, não podem tomar decisões, têm que fazer aquilo que as pessoas lhes ordenam sem questionar. Se uma coisa se quer mover ou fazer qualquer coisa, tem que pedir autorização à pessoa.

4. Peça ao grupo das "pessoas" para pegarem nas "coisas" e fazerem com elas o que quiserem durante 5 minutos.
5. No fim do tempo estipulado, solicite aos grupos que regressem aos seus lugares.

Perguntas para discussão

- Para os que desempenharam o papel de "coisa": Como é que a sua "pessoa" tratou de si? O que sentiu? Porquê?
- Para os que desempenharam o papel de "pessoa": Como foi possuir uma "coisa"? O que sentiu? Porquê?
- Que relação é que este exercício tem com a nossa vida?
- Já fomos tratados como coisas? Como nos sentimos?
- Uma criança costuma ser tratada como "coisa"? Em que momentos?
- Que impactos consideram que este tratamento pode ter na vida de crianças e pessoas adultas que sofrem esse tipo de atitude?
- O que poderíamos fazer para mudar essa situação?

Encerramento

Explore os sentimentos experimentados pelas pessoas que foram "coisas" e os momentos em que elas se sentiram assim nas suas vidas: como isso se deu, o que aconteceu, como gostariam que tivesse acontecido. Procure relacionar com os sentimentos que as crianças experimentam quando são tratadas como coisas e como, muitas vezes, elas nem podem defender-se da mesma forma que numa situação entre duas pessoas adultas.

Explore os sentimentos trazidos pelas pessoas de quando foram tratadas como coisas quando eram crianças primeiramente, antes de relacionar com os sentimentos possíveis que são vivenciados pelas crianças quando são tratados como coisas. Explore como poderíamos mudar esta atitude de abuso de poder nas nossas relações (incluindo com outras pessoas adultas, não somente com crianças e adolescentes).

ATIVIDADE 2

Atividade sobre desenvolvimento infantil /as necessidades das crianças entre 3 e 6 anos.

OBJETIVO: Refletir sobre quais são as características e as necessidades das crianças em diferentes faixas etárias (3 a 6 anos), a partir da experiência das pessoas participantes e da visão de especialistas da área.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Seis cartolinas, revistas velhas, tubos de cola, lápis de cor, cordel, material para reciclar e cópias do texto "As 10 coisas que as crianças precisam" para distribuir às pessoas participantes.

TEMPO RECOMENDADO: 2 horas

Descrição:

1. Inicie a técnica perguntando sobre o que desejam para as crianças de 3 a 6 anos, escrevendo no quadro em forma de palavras-chave.
2. Comente que a infância é uma idade muito importante para a formação de uma pessoa e que se pais, mães e profissionais de educação conhecerem as características e as necessidades das crianças nas suas diferentes fases de desenvolvimento, torna-se mais fácil entender alguns comportamentos infantis, reforçar as atitudes positivas e definir limites quando necessário.
3. Informe que a proposta é fazer uma atividade em grupo para aprofundar a discussão sobre as características e as necessidades das crianças dessa faixa etária.
4. Solicite que formem, pelo menos, quatro grupos mistos e distribua uma folha de cartolina para cada grupo.

5. Peça que o Grupo 1 faça uma colagem sobre quais são as características e as necessidades de uma menina que tenha entre 3 a 4 anos. O Grupo 2 deve fazer a mesma coisa em relação a um menino que tenha uma idade entre 3 e 4 anos. Os outros dois grupos deverão fazer uma colagem pensando nas características e nas necessidades de um menino que tenha uma idade entre 5 a 6 anos (grupo 3) e de uma menina que tenha entre 5 e 6 anos (grupo 4).
6. Solicite que coloquem na colagem tudo o que vier à cabeça, sem censura, podendo basear-se na experiência que têm ou tiveram com filhas e filhos; irmãs e irmãos; alunas e alunos; etc.
7. Quando terminarem, peça a cada grupo que apresente a sua colagem e vá escrevendo no quadro as características e necessidades que os grupos identificaram sob a forma de palavras-chave. Divida de acordo com as faixas etárias e os sexos contemplados pelos grupos.
8. Distribua o texto "As 10 coisas de que eu preciso para crescer", que trata das necessidades de uma criança até os seis anos. Leia em conjunto e discuta cada ponto para ver se concordam ou não.
9. A partir das apresentações do texto e da discussão, faça uma sistematização dos resultados e disponha-a noutras duas cartolinas, dividindo-as a partir do tipo de características e necessidades apontadas (Exemplo: físicas, afetivas, sociais, etc.).

Perguntas para discussão

- Das necessidades apontadas, quais as mais fáceis para uma família suprir? E as mais difíceis?
- Se conhecesse alguém que não está a suprir alguma dessas necessidades, como é que falaria com essa pessoa sobre isso?

- Qual é a importância da educação pré-escolar na vida dessas crianças?
- Pais, mães e pessoas cuidadoras costumam frequentar as reuniões da escola em que as suas filhas e filhos estão?
- Na vossa opinião, quais das necessidades que foram discutidas são contempladas na educação infantil? E quais não são garantidas?
- Quem se deve assegurar de que as necessidades das crianças estão a ser atendidas?
- Se um jardim de infância não está a responder a essas necessidades das crianças, o que caberia à família e à comunidade fazer?

Encerramento

As atividades do dia a dia realizadas junto com as crianças são importantes para a sua aprendizagem e para a qualidade das relações familiares. Por isso, escutar as crianças e encorajá-las a participar das decisões que são relevantes para elas é importante para o desenvolvimento da autonomia. É aconselhável que a família ensine à criança com firmeza o que é certo e o que é errado, mas que não recorra a violência nem física nem psicológica para isso.

As 10 coisas de que eu preciso para crescer

1. **Interação:** Passa uma parte do seu tempo a olhar para mim e a responder às minhas perguntas e olhares. As tuas ações e respostas são muito importantes e especiais para mim.
2. **Carinho:** Embala-me, pega-me ao colo, dá-me milhões de abraços. Isso vai manter minha calma e conforto. Vai, também, dar-me coragem para aprender novos movimentos.
3. **Relacionamentos estáveis:** Eu preciso de alguém especial que venha quando eu chamar, que eu veja quando olho à minha volta. Dessa forma, eu saberei que posso ir adiante.
4. **Segurança e ambiente saudável:** Cobre as tomadas, bloqueia as escadas, mantém tudo o que é perigoso longe de mim! Se o ambiente estiver seguro, eu terei lugares muito especiais para explorar e sentir-me livre.
5. **Autoestima:** Eu posso aprender a fazer um monte de coisas se me incentivares, me aplaudires e me disseres: "Vá, vá, vá!"
6. **Cuidados:** Quando estiveres longe, preciso de estar com outras pessoas em quem confias para cuidar de mim e me ensinarem coisas novas e excitantes.
7. **Comunicação:** Eu ainda não sei falar como uma pessoa adulta, mas não te iludas, eu entendo muitas coisas. As nossas conversas são muito importantes para mim!
8. **Brincar:** Brincar é divertido, brincar sabe muito bem. Essa é a forma como eu aprendo imensas coisas.
9. **Música:** Canta para mim e faz sons ridículos. Cantar, dançar e ouvir músicas são coisas muito divertidas que podemos fazer.
10. **Leitura:** Lê para mim, mostra-me livros com muitas imagens lindas. Escreve as minhas histórias e eu vou adora lê-las para sempre.

ATIVIDADE 3

Atividades sobre desenvolvimento infantil / as necessidades das crianças entre 7 e 12 anos

OBJETIVO:	Refletir sobre quais são as características e as necessidades das crianças em diferentes faixas etárias, a partir da experiência das pessoas participantes e da visão de especialistas da área.
MATERIAIS NECESSÁRIOS:	Seis guiões com a descrição da situação que os grupos terão que dramatizar; bonés, presilhas, brinquedos diversos; Folha de apoio "Necessidades Básicas e Comuns para todas as pessoas".
TEMPO RECOMENDADO:	2 horas

Descrição:

1. Peça que formem 6 grupos e explique que cada grupo vai receber um guião com a descrição de uma situação a ser dramatizada. As situações são:
 - Um menino de 8 anos na escola.
 - Uma menina de 8 anos na escola.
 - Um menino de 9 anos em sua casa.
 - Uma menina de 9 anos em sua casa.
 - Um menino de 11 anos na rua com os seus amigos.
 - Uma menina de 11 anos na rua com as suas amigas.
2. Cada grupo deverá criar uma dramatização de 5 minutos a partir dessas informações. O tempo que terão para criar a história e ensaiar é de 20-30 minutos.
3. Conforme cada grupo for apresentando a sua história, per-

gunte quais são as características daquelas crianças, as suas necessidades e o papel da família ou da instituição na situação apresentada.

4. A partir das apresentações, do texto da Folha de Apoio e da discussão, faça uma sistematização dos resultados e coloque-os noutras duas cartolinas.
5. Cole as duas cartolinas com as informações resultantes do exercício anterior, caso tenha sido realizado, ou recorra à Folha de apoio "As 10 coisas que eu preciso para crescer" para crianças de 3 a 6 anos e, em conjunto com os participantes, compare e discuta quais são as diferenças entre as crianças de 3 a 6 e de 7 a 12 anos.

Perguntas para discussão

- Que diferenças é que percebem entre uma criança com menos de 6 anos e uma outra que tenha entre 7 e 9 anos?
- Que necessidades têm elas nessa idade?
- O que é que os pais esperam delas? Será que é o mesmo que esperam de crianças de 9 a 12 anos? Se não, quais são as diferenças?
- O que poderia ser melhorado em termos da educação das crianças? Como seria possível fazer isso?
- Quem deve assegurar que as necessidades das crianças sejam respondidas? (Estado, escola, pais, comunidade etc.)
- Na sua comunidade, há espaços próprios para as crianças brincarem, correrem, se divertirem, jogarem, com segurança?
- Qual é o papel da família? Como é que os pais e as mães devem interagir com a escola? Em especial, qual é o papel da comunidade no desenvolvimento das crianças?
- Qual é o papel do Estado e dos governos na garantia de que os direitos das crianças e adolescentes sejam respeitados?

Encerramento

Embora as crianças sejam diferentes entre si, algumas características são comuns à maioria delas. Assim, é importante que as pessoas adultas tenham uma boa noção do que se pode esperar de uma criança ou adolescente, pois as necessidades infantis variam de acordo com a idade. O desenvolvimento é um processo que passa por diferentes etapas. As crianças, à medida que crescem, vão desenvolvendo capacidades, sentimentos e também necessidades diferentes, e isso varia de uma criança para a outra. Para se desenvolverem, as crianças precisam da ajuda das pessoas adultas que, conscientes de suas necessidades, as protejam e as respeitem, as levem a sério, as amem e as ajudem a orientar-se.

Necessidades básicas e comuns

Necessidades físico-biológicas

- Alimentação suficiente, variada, adequada à idade.
- Roupas adequadas à estação do ano, na medida certa para não deixar passar frio ou calor.
- Higiene do corpo e da casa.
- Sono suficiente conforme a idade.
- Atividade física de acordo com suas capacidades: brincadeiras, jogos, passeios, exercícios, etc.
- Integridade física garantida por meio da proteção efetiva contra riscos reais em casa e na comunidade.
- Saúde assegurada por meio de exames periódicos e vacinações.

Necessidades cognitivas

- Estimulação dos sentidos (visão, audição, tato, olfato, etc.).
- Estimulação das linguagens oral e escrita (conversar, escrever, cantar).
- Exploração física e social (descobrir o mundo em conjunto com adultos, crianças e/ou adolescentes).
- Compreensão da realidade física e social (através de perguntas que pedem respostas corretas, através de explicações simples e claras, sem mentiras).

Necessidades emocionais e sociais

- Segurança emocional assegurada através de um amor incondicional, que pode rejeitar alguns comportamentos das crianças, mas nunca elas mesmas enquanto pessoas.
- Relações sociais através de companheirismo e amizade com outras crianças, assim como atividades de grupo e programas em conjunto com a família.
- Participação e autonomia, podendo contribuir, seja em decisões que afetam a vida infantojuvenil, seja em ações que beneficiem a si, a família ou a sociedade.

ATIVIDADE 4

Atividade para reflexão sobre as consequências da violência: os cordões da violência

OBJETIVO: Refletir sobre a violência que ocorre nas famílias, entre os casais (a maioria de homens contra as mulheres), contra as crianças e no ambiente de trabalho, além daquela cometida a partir dos estereótipos criados em relação a determinados grupos sociais.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Cordel, folhas de papel, molas da roupa e canetas.

Descrição:

1. Pode começar a sessão questionando as pessoas sobre "O que é violência?" e refletir a partir das situações referidas. Explique que a proposta é falar sobre a violência praticada contra cada pessoa e por cada uma e sobre os sentimentos gerados a partir dessa violência.
2. Informe que serão colocados dois cordões na sala e que todas as pessoas deverão escrever algumas palavras nas folhas de papel e prendê-las no varal.
3. Distribua duas folhas de papel para cada participante.
4. Peça que, na primeira folha, descrevam uma situação de violência sofrida na infância e, ao final, como se sentiram naquele momento. Pode ser qualquer tipo de violência de acordo com a sua compreensão deste conceito (física, verbal, psicológica, sexual etc.).
5. Na segunda página, devem descrever uma experiência de violência que exerceram enquanto pessoas adultas. É possível pensar em situações da vida particular, e também na violência institucional que podem ter exercido, tornando o ambiente de

convívio com as pessoas mais difícil. Devem descrever a situação vivida e, ao final, como se sentiram naquele momento.

6. Dê, aproximadamente, 10 minutos para o preenchimento de cada folha. Explique que não devem escrever muito, é preferível que usem poucas palavras.
7. Entretanto, coloque num dos nos cordões uma folha de papel que diz: "Violência praticada contra mim / Como me senti"; e, no outro: "Violência praticada por mim / Como eu me senti".
8. Peça que se levantem e prendam as suas histórias no cordão correspondente. A seguir, convide as pessoas a levantarem-se e lerem (para si) os testemunhos expostos nos cordões. Ao voltarem aos seus lugares, peça para refletirem sobre o que leram e sobre o que se lembraram das suas experiências.
9. Promova um debate a partir das questões-gatilho:
 - Como descreve a experiência de falar sobre a violência que recebeu e exerceu?
 - Como nos sentimos quando praticamos alguma violência?
 - Quais são os fatores comuns que causam a violência contra as mulheres ou homens em relacionamentos íntimos e a violência contra filhos e filhas?
 - Em que situações é que a violência que praticamos é aceitável ou tolerável? Porquê?
 - Existe alguma relação entre a violência que praticamos e violência da qual somos vítimas?
 - É dito que a violência é um ciclo, isto é, as vítimas de violência são mais propensas a cometerem atos violentos depois. Isso é o que chamamos de *transmissão intergeracional da violência*, quando reproduzimos, na idade adulta, algumas situações que vivemos na infância, especialmente quando precisamos de lidar com de-

terminadas emoções. Se isto é verdade, como podemos quebrar este ciclo de violência?

- De que forma podemos resolver conflitos entre casais, com filhas e filhos e no ambiente laboral sem recurso à violência?

Encerramento

Agradeça às pessoas pela coragem de se abrirem para partilhar as suas experiências de violência. Reconheça as aprendizagens positivas e reflexões que essas experiências trouxeram, visando a prática da não violência, a expressão do afeto e uso do diálogo para a resolução dos problemas. Se observar que alguém quer falar mais sobre o tema, mostre-se à disposição para conversar em privado e dê informações para que a pessoa possa ser encaminhada a um serviço de apoio profissional.

Notas para a equipa facilitadora

Este exercício pode gerar uma forte expressão emocional pelas lembranças dolorosas que traz. Lembre-se de criar um ambiente de respeito e confidencialidade. Usando esta técnica, podemos notar que, para muitas pessoas, é mais fácil falar sobre a violência que sofreram. Também se percebe algum alívio quando contam essas experiências e como sobreviveram a elas. Algumas pessoas podem comentar sobre este tipo de violência, e não quererem entrar em detalhes. Nestes casos, não se deve insistir e apenas escutar até onde a pessoa deseja partilhar. Falar sobre a violência que cometeram pode ser ainda mais difícil. As pessoas podem tentar justificar o seu comportamento violento ou atribuir a culpa a outras pessoas. Esta técnica pode requerer uma segunda sessão para maior reflexão, uma vez que tem conteúdo para duas sessões de trabalho.

Ideias-chave

Não há nenhuma desculpa ou justificativa para a violência. Sob nenhuma circunstância ela é justificável. Qualquer pessoa, criança ou adulta, merece respeito e proteção contra qualquer tipo de agressão, seja física, verbal, psicológica, sexual etc. É um direito humano que nunca se perde, mesmo quando come-

temos erros no nosso comportamento. Apesar de podermos ter sofrido violência na nossa infância e, como tal, essa tenha sido a forma como aprendemos a lidar com os conflitos, temos o dever de não reproduzir essa violência. Podemos parar, pedir ajuda e cortar essa cadeia de violência entre gerações. As crianças não são culpadas pelos nossos problemas passados ou presentes e não devemos sobrecarregá-las com isso.

A violência contra meninos e meninas geralmente manifesta-se sob a forma de castigos físicos e é justificada como uma medida de correção disciplinar. A sua perpetuação cria as condições para a violência contra as mulheres em relacionamentos íntimos porque crianças castigadas fisicamente aprendem que a pessoa com mais poder ou mais forte pode agredir quem tem menos poder. Esta abordagem dos conflitos aprendida durante a infância passa para os relacionamentos entre pessoas adultas nas famílias. As crianças recebem diretamente aulas de exercício de violência e, frequentemente, as meninas de aceitação deste tipo de abuso, internalizando mensagens como "quem me quer vai-me fazer sofrer" e "às vezes bate-me porque gosta de mim".

Desde a infância, a partir do comportamento que observamos em pessoas adultas quando estão em conflito, aprendemos a associar a raiva com a violência. Geralmente os atos de violência que recebemos vêm acompanhados por raiva ou fúria. É possível separar o sentimento de raiva do comportamento violento. Uma coisa não tem que levar a outra. Podemos aprender a gerir a raiva, a acalmarmo-nos e a expressá-la de forma útil, construtiva, sem ameaçar ou agredir os outros. Talvez tenhamos conseguido controlar a raiva com algumas pessoas em posição de autoridade, mas facilmente desencadeamos a nossa raiva com as pessoas da nossa família se são nossas filhas ou filhos, nossas parceiras ou parceiros, etc. É possível também pensar na violência institucional que profissionais de educação cometem contra as crianças ou contra colegas de trabalho, tornando mais difícil o ambiente de sala de aula e de convívio com as pessoas.

ATIVIDADE 5

Atividade para refletir sobre a violência na escola: dramatização da relação Escola x Família

OBJETIVO: Refletir, perante situações hipotéticas, sobre os desafios trazidos pelos responsáveis pelo cuidado infantil nas famílias para a escola e levados da escola para as famílias, valorizando o potencial de diálogo e de resolução de situações que vulnerabilizam crianças.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Situações elaboradas pela equipa facilitadora que levam em conta os contextos escolares e familiares nos quais está inserida a comunidade escolar.

Descrição:

1. Dividir a turma em dois ou mais grupos, dependendo do número de pessoas presentes.
2. Entregar uma situação hipotética para cada grupo. Em algumas delas deve constar algum problema na família da criança que esteja a refletir na escola; noutras, o problema ocorre na escola e reflete-se na família.
3. Pedir que preparem uma dramatização da situação para ser apresentada ao grande grupo, contendo o problema e uma potencial solução.
4. A seguir, abre-se espaço para debate, sugerindo as seguintes perguntas:
 - O que acharam da dramatização?
 - Como se sentiram?
 - Algum aspeto, da situação que o(s) outro(s) grupo apresentou(aram), suscitou dúvidas?

- Quais são as responsabilidades de cada pessoa retratada?
- Quais são os principais sinais de que algo não está bem na realidade daquela criança?
- Quais são as ideias que pais e mães possuem sobre os seus papéis enquanto educador ou educadora dentro da família?
- Quais as responsabilidades de profissionais de educação para a proteção da criança?
- Quais as vossas sugestões alternativas de resolução para o(s) problema(s) apresentado(s) pelo(s) outro(s) grupos?

Ideias para situações hipotéticas

- Uma criança de origem cigana está a sofrer *bullying* por parte de colegas na escola e está desmotivada em voltar para a escola. A sua mãe e o seu pai desejam que ela se mantenha na escola e se sinta respeitada, e vão à escola para encontrar uma solução em conjunto com profissionais de educação.
- Uma criança dorme no quarto com os pais e estes, na crença de que ela não estará a perceber o que se passa, têm relações sexuais na sua presença. A criança passa a tentar reproduzir o que vê em casa na escola e isso acarreta consequências, como o seu isolamento por parte de colegas que não se sentem à vontade com o seu comportamento. A educadora convoca as pessoas cuidadoras para irem à escola, de forma a encontrar uma solução para o problema.
- Uma família está a passar por um processo de divórcio litigioso. Há muitos recursos financeiros em jogo e a disputa será longa e envolverá os tribunais. A criança sente-se desamparada e triste, com dificuldades de socialização e de aprendizagem na escola. Dessa forma, profissionais de educação agendam uma conversa com as pessoas responsáveis pelo cuidado parental para procurarem, conjuntamente, uma resolução consensual para o problema.







MÓDULO 6

Emoções e Consentimento

Vânia Beliz



Quando falamos em "consentimento" associamos muitas vezes este conceito à prevenção da violência sexual. Apesar de estar muito associado à intimidade, veremos mais à frente como educar para o consentimento é uma estratégia muito importante para nossa proteção e bem-estar e está presente em muitas situações do nosso dia a dia desde muito cedo. As crianças devem aprender, desde a infância, que têm o direito a dizer não, de recusar, de não ter vontade, de não gostar e, por isso, é importante que aprendam a identificar qualquer desconforto quando os seus limites estão prestes a serem ou são ultrapassados. Para isso é necessário incentivar, desde cedo, as crianças a falar sobre suas emoções e sentimentos.

O que é, afinal, consentimento?

É o acordo que damos, de forma consciente, voluntária e livre, sem pressão, ameaça ou medo. Esta autorização só é válida se estivermos na posse de todas as nossas capacidades.

1. Ensinar os limites a partir da infância

Todos os dias tomamos decisões em relação ao consentimento, por isso, devemos trabalhar desde cedo com as crianças para que estas consigam tomar decisões mais informadas e respeitadas. Nos primeiros anos, as crianças, devido à sua relação muito próxima com as figuras parentais, estão muito cen-

tradas em si e na satisfação das suas necessidades. A entrada no jardim de infância faz com que a sua atenção seja dividida e a criança aprenda que tem de esperar pela sua vez. A partilha com outras crianças faz com que experimentem também alguma frustração, muito importante no seu processo de aprendizagem.

Elas devem aprender, desde cedo, a respeitar o espaço da outra pessoa e a ver o seu próprio espaço ser respeitado. Agarrar e tirar sem pedir deve ser evitado, e a criança deve ser treinada a pedir e a interpretar uma resposta antes de qualquer decisão. A forma como ensinamos as crianças a dar, a receber e a compreender o consentimento na infância irá influenciar a sua interação com outras crianças e com as pessoas adultas no futuro.

De acordo com Burk (2015)³⁴, podemos ensinar em 5 passos as crianças mais pequenas sobre consentimento:

I. Ensine-as a pedir consentimento

As crianças agem, muitas vezes, de forma precipitada, com o objetivo de satisfazer os seus desejos mais imediatos sem, na maior parte das vezes, respeitarem quem está junto de si. Se querem um brinquedo, levam, se querem uma bolacha, tiram. Devemos intervir sempre que este tipo de situação acontece, orientando a criança para que peça e que respeite a resposta que lhe é dada, independentemente da sua vontade iminente. Este tipo de regras irá ajudá-la a reduzir a sua impulsividade, respeitando as outras pessoas. Entre crianças mais novas, muitas situações de conflito e birra surgem devido à invasão de espaço e desrespeito das vontades. Por isso, pedir e esperar são regras de ouro.

II. Explique que o consentimento pode ser dado ou retirado a qualquer momento

Nada é adquirido, e muito menos o nosso consentimento! Po-

34 *How to Teach Consent to Kids in 5 Simple Steps*. Disponível em <https://everydayfeminism.com/2015/02/how-to-teach-consent-to-kids/>

demos pedir algo e receber uma mensagem positiva à nossa pretensão, mas isso não significa que seja uma decisão permanente. Por exemplo: uma criança pode aceitar brincar de qualquer coisa, mas pode perder a vontade e querer parar. Ela tem esse direito e deve ser respeitada. Se hoje pede uma bolacha não significa que possa comer uma todos os dias e na quantidade que deseja. O consentimento tem uma espécie de validade. Por isso, na dúvida perguntar é a melhor estratégia: *Posso? Vamos? Queres?* Em relação ao nosso espaço físico, o corpo, um abraço não significa que autorizamos um beijo. A presunção de consentimento não pode existir.

III. A importância do não

Muitas vezes, forçamos as crianças a fazerem alguma coisa contra a sua vontade, interferindo no seu consentimento. Se a criança demonstra que não quer, por exemplo, brincar em determinado momento, devemos evitar forçar que entre numa brincadeira sem vontade. É importante que dediquemos tempo a ouvir as suas motivações de forma a perceber o contexto da recusa. A interação das pessoas adultas com as mais novas também não deve ser imposta, principalmente em relação ao toque físico. As crianças devem poder decidir se querem ser abraçadas, beijadas e a sua opinião deve ser respeitada.

Uma criança nunca deve ser forçada a interagir fisicamente com uma pessoa adulta, mesmo que essa pessoa seja um familiar, uma amiga ou amigo próximo ou outra pessoa aparentemente confiável. Existem muitas formas de cumprimento e a criança deve poder escolher sem se sentir pressionada ou constrangida a ser tocada e a tocar a outra pessoa.

IV. Ajudar a compreender as "não respostas"

As crianças tendem a reagir de forma entusiasta e impulsiva, colocando em risco o consentimento. É importante que a

criança aprenda que não deve, por exemplo, tocar outra, tipo abraçar, beijar, tirar algo sem que exista uma autorização expressa de forma direta. Uma não resposta não significa um sim. O consentimento pode ser influenciado pela incapacidade de se perceber uma pergunta, por isso devemos garantir que os pedidos e as autorizações são compreendidos. A criança deve ser orientada a questionar de forma direta e esperar uma resposta, aprendendo, assim, que não pode dar como certo algo que não lhe foi comunicado de forma direta.

V. Permissão em vez de perdão

Pode ser difícil que as crianças consigam perceber logo a importância do consentimento. A imaturidade e impulsividade dos seus desejos são obstáculos comuns pelo que o treino desta competência deve ser reforçado. A criança deverá aprender que um pedido de autorização pode evitar conflitos e que a permissão deve ser prioritária no lugar do pedido de um pedido de desculpas.

2. O corpo e os seus limites

O corpo das crianças não deve ser tocado sem a sua permissão, ou sem que seja estritamente necessário. O treino da autonomia corporal deve permitir que a criança aprenda e consiga, logo que possível, por exemplo, limpar-se e fazer a sua higiene sozinha. As partes íntimas das crianças incluem, nas meninas, a vulva, a vagina, as nádegas e o peito. Nos meninos, o pênis, os testículos e as nádegas. Em alguns programas de prevenção, podemos observar a inclusão da boca também como uma zona íntima e, apesar de incidirem sobre a proteção exclusiva das partes íntimas, é importante que as crianças saibam que todo o corpo é interdito se ela não concordar, se estiver desconfortável ou se não lhe apetecer.

3. Chamar as coisas pelos nomes

É comum que famílias e profissionais usem nomes diferentes para designar os genitais, o que constitui uma situação de risco e vulnerabilidade. Se ensinamos às crianças, desde cedo, os nomes de outras partes do corpo de forma correta não existe qualquer razão para não o fazermos com os genitais. Uma criança informada e com capacidade de falar sobre o seu corpo é menos vulnerável ao abuso, porque detém conhecimento que outras não têm, chegando a desincentivar os abusadores.

4. Segredos

As crianças devem ser ensinadas sobre os segredos, o que também não é fácil. Por isso, a melhor estratégia é afastá-las deles, mesmo os que têm objetivos positivos, como esconder algo em relação a uma surpresa, por exemplo. Podemos explicar que, quando preparamos uma surpresa boa, do outro lado é suposto haver alegria e felicidade, e que os segredos maus resultam normalmente em resultados negativos ou insatisfatórios. Para as crianças mais pequenas pode ser muito difícil perceber esta dualidade entre um segredo bom e um segredo mau, pelo que pode ser mais prudente não as incluir em situações que envolvam o recurso aos segredos, explicando, desta forma, que não os deve ter ou guardar, e que pode contar sempre com alguém da sua confiança para os partilhar.

5. Pessoas de confiança

As crianças deverão ter capacidade de identificar, no seu dia a dia, as suas pessoas de confiança. Essa identificação não deve incluir apenas a família mas, também, o jardim de infância e a escola, os centros desportivos e outros sítios partilhados por ela. Em cada cenário, a criança deverá poder contar com alguém da sua confiança como um recurso útil a quem se dirigir em caso de risco.

6. Estratégias lúdicas para a segurança

Para ajudar as crianças nesta identificação existem várias atividades lúdicas que poderão ser dinamizadas. A mais simples e que pode ser realizada com os mais pequeninos, consiste em desenhar uma mão numa folha de papel e em cada dedo colocar o nome de uma pessoa de confiança.

Para os mais velhos, os círculos de confiança³⁵ são muito úteis. Consistem num desenho com um círculo central, havendo à sua volta diferentes anéis que se afastam do núcleo. No centro fica a criança, no seguinte, as pessoas mais próximas e assim, sucessivamente. À medida que os anéis se afastam do centro as crianças deverão colocar nomes de pessoas que correspondam àquele nível de conhecimento. Esta última ação permite que as crianças consigam compreender quem faz parte da sua esfera íntima, quem são as pessoas conhecidas e desconhecidas.

Para saber mais...

Educate 2 Empower Publishing

<https://e2epublishing.info>

Education – Child Rescue Coalition

<https://childrescuecoalition.org/education/>

³⁵ *Circles of Trust*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eYwz-F4K8Pog&themeRefresh=1>

7. Masculinidades e consentimento: educar os meninos

A forma como se continua a educar os meninos diz muito da forma como eles se comportam. Se nas meninas valorizamos a sua sensibilidade, tranquilidade e beleza, nos meninos é comum valorizarmos características que os colocam em risco e os "atiram" para situações de violência e perigo, como serem incentivados a serem corajosos, destemidos e fortes. Esta desigualdade educativa e de cuidado ensina os meninos a serem fortes e agressivos, e as meninas a serem passivas e submissas. Estimular as crianças para as emoções é extremamente importante. Ambos devem ter competências para lidar com as suas emoções, evitando reprimi-las.

Com frequência ouvimos falar de uma "masculinidade tóxica", mas talvez seja mais correto pensarmos em comportamentos nocivos que comprometem a masculinidade. Quando falamos de consentimento na intimidade, o género faz toda a diferença. Espera-se que os rapazes e homens avancem e que as raparigas e mulheres resistam! Este chavão faz com que, muitas vezes, o consentimento fique em causa. Influenciados pelas expectativas, muitos rapazes pisam o risco achando estar a cumprir o seu papel.

Para ajudar a compreender a influência da masculinidade, pode ser útil refletir com crianças e adolescentes: "O que é ser um homem? E o que é ser uma mulher?" Numa sociedade onde a agressividade é tão reforçada, não é difícil que o consentimento fique em risco. Refletir sobre essas construções pode ser uma estratégia para identificar e superar algumas crenças.

Na área da intimidade, espera-se que os rapazes tenham iniciativa e que as raparigas se resguardem. Esta crença faz com que, muitas vezes, os rapazes interpretem erradamente as mensagens e comportamentos das raparigas e que elas tenham dificuldade em exprimir o seu consentimento de forma objetiva. A crença de que, apesar de dizerem "não", muitas mulheres de-

sejam contacto, proximidade e intimidade tem sido um motivo para o assédio e para comportamentos abusivos.

Em 24 de novembro de 2018, o jornal Diário de Notícias referiu que "Só um quarto dos países europeus dizem que sexo não consentido é violação³⁶". Na notícia, é ainda possível ler que *"Entre 31 países europeus cuja legislação foi analisada pela Amnistia Internacional (AI), apenas oito - Irlanda, Reino Unido, Bélgica, Chipre, Alemanha, Islândia, Luxemburgo e Suécia - têm definições de violação baseadas na ausência de consentimento. Ou seja: consideram que este crime é cometido sempre que o ato sexual não é autorizado pela vítima. A "vasta maioria", na qual Portugal se inclui, "apenas reconhece a violação quando a violência física, ameaça ou coação estão envolvidas"*.

Em Portugal, em 2020, foram detidos por crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual por violação, 44 homens; por coação, 3 homens e por lenocínio³⁷, 2 homens. Nas diferentes tipologias destes crimes, no mesmo ano, foram detidos 213 homens e 8 mulheres. Esta estatística, apresentada num relatório da Comissão para a Igualdade e Cidadania³⁸, mostra como os homens são os que mais estão envolvidos neste tipo de crimes.

36 Disponível em https://www.dn.pt/edicao-do-dia/24-nov-2018/so-um-quarto-dos-paises-europeus-dizem-que-sexo-nao-consentido-e-violacao-10226981.html#error=login_required&state=5a35ce58-79c5-4e83-8eao-217f836787d8

37 Crime de aliciação para fim desonesto, notadamente para comércio sexual ou prostituição.

38 Dado disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDQ-1NAUABR26oAUAAA%3d>

Para saber mais...

Manus, R. (2022). *Guia prático anti machismo: Para pessoas de todos os géneros.* Editora Sextante.

Oresnstein, P. (2020). *Boys & Sex: Young Men on Hookups, Love, Porn, Consent, and Navigating the New Masculinity.* New York: Harper Paperbacks.

Queirós, N. (2021). *Os meninos são a cura do machismo. Como educar crianças para que vivam uma masculinidade de que nos orgulhemos.* Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record.

The Representation Project

<https://thereproject.org>

8. As crianças com necessidades educativas específicas

Como vimos até ao momento, compreender o significado do que é consentimento nem sempre é fácil. Para as crianças e jovens com necessidades educativas específicas essa dificuldade pode ser maior. A literatura diz-nos que as crianças e jovens com maiores limitações cognitivas estão mais expostas aos crimes de violência sexual.

Tidas como pessoas assexuadas, muitas nunca receberam qualquer informação sobre o corpo e suas manifestações. Com a chegada da puberdade e a entrada na adolescência, várias transformações acontecem, como a menstruação nas meninas e as ereções involuntárias nos meninos. Sem qualquer explicação ou abordagem sobre os diferentes processos de mudança, as crianças podem sentir-se assustadas, perdidas e sem saber o que fazer com o seu corpo em crescimento. A educação para

a sexualidade é, por isso, importante para prevenir qualquer situação de risco ou até de constrangimento para elas.

Falar sobre privacidade e sobre os cuidados com o corpo, em especial as partes íntimas, é tão importante como falar de higiene, por exemplo. Apesar de aprenderem de forma diferente, é possível orientar estas crianças e jovens sobre todos os temas da sexualidade, recorrendo-se a materiais lúdicos como as histórias e os desenhos.

O consentimento, como vimos, é importante desde cedo e, com estas crianças, deverá ser treinado com mais dedicação. No caso da higiene, por exemplo, a família e as pessoas cuidadoras devem procurar que as crianças manifestem consentimento sobre qualquer toque que aconteça, o mesmo em relação a qualquer situação que exija um pedido de permissão. Ensinar a pedir e a compreender as respostas é muito importante se queremos ajudar estas crianças e adolescentes a compreender o consentimento.

Se houver dificuldade de comunicação, aposte em estratégias lúdicas para ensinar também sobre emoções e sentimentos, de forma que as crianças aprendam desde cedo a associar situações e acontecimentos a estados emocionais. Existem muitas formas de manifestar o consentimento, por isso, de forma objetiva, podemos ensinar a interpretar o que é consentido e o que não é.

Para saber mais...

Oficina didáctica

<https://oficinadidactica.pt>

Planet puberty

<https://www.planetpuberty.org.au>

Teachers pay teachers

<https://www.teacherspayteachers.com>

Como foi possível ver, o consentimento ultrapassa em muito a questão da atividade sexual. Ele está presente em muitos momentos do nosso dia a dia e pode ser dado de diversas formas, mas temos de garantir que o esperamos de alguém com capacidade para o manifestar. No caso de crianças, jovens e pessoas adultas com alguma alteração cognitiva, é importante avaliar se existem mesmo condições para que manifestem o seu consentimento.

Hoje em dia, o consumo de drogas e de álcool também coloca em risco jovens, uma vez que, na sua maior parte, a sua característica desinibidora faz com que determinados limites se ultrapassem. É importante treinar diferentes situações com as crianças e jovens, de forma que possam experimentar diferentes papéis, tornando esta experiência mais eficaz. O debate pode ser uma estratégia de intervenção para que todas as pessoas tenham oportunidade de estar dos diferentes lados numa mesma situação.

O consentimento pode e deve ser ensinado desde sempre e é algo que será muito importante nos primeiros relacionamentos e, mais tarde, na vida adulta. Por isso, a seguir, apresentamos diversas estratégias para trabalhar o consentimento e a literacia emocional nas diferentes faixas etárias.



A importância de dar nome às emoções - Dicas para a família

Filomena Gaspar

No jardim de infância e na escola, as crianças estão a aprender a dar nome às emoções que sentem. Os estudos demonstram que, ao conseguirem identificar e dar nome às emoções positivas que sentem, melhoram a sua autoimagem e autoconfiança. Também mostram que, ao conseguirem identificar e dar nome às menos positivas, assim como identificar estratégias para lidar com elas e comunicá-las às outras pessoas, melhoram a sua autorregulação e, igualmente, a sua autoimagem e autoconfiança.

Ao mesmo tempo ficam mais competentes em identificar essas emoções nas outras pessoas, o que lhes permite, por exemplo, compreender que, se uma amiga está zangada, deve dar-lhe um tempo para se acalmar, em vez de achar que já não gosta dela, e que, se está triste, devem aproximar-se e sintonizar com essa emoção usando uma mensagem que começa com a palavra Eu: "Eu sinto que estás triste e tenho muita pena que estejas triste. Diz-me o que posso fazer para te sentires menos triste".

Em casa, é possível continuar a apoiar a criança nesta aprendizagem:

- ▶ Comente a emoção positiva que está a ver a criança sentir, acompanhando esse comentário dos sinais que viu na criança que lhe permitem afirmar isso. Deste modo, ela terá maior facilidade em identificar a emoção a partir do que sente no corpo, e também a dar-lhe nome. Pode, por exemplo, dizer-lhe *"Vejo que estás muito contente por a tua irmã te ter emprestado o jogo preferido dela. Os teus olhos estão mesmo brilhantes e a tua boca está a sorrir."*
- ▶ Comente a emoção negativa que a criança está a sentir, acompanhando esse comentário dos sinais que viu na criança que lhe permitem afirmar isso, mas acrescentando

sempre como ela está a lidar bem ou pode lidar com essa emoção. Quando ela estiver mais calma, poderá falar sobre o que aconteceu usando a estratégia de "resolução de problemas" apresentada a seguir. Deste modo, a criança vai ter mais facilidade em identificar a emoção a partir do que sente no corpo, e também a dar-lhe nome, o que reduz a probabilidade de ela se desregular e reagir batendo, fazendo uma birra ou adotando outro comportamento reativo negativo.

- ▶ Pode, por exemplo, dizer-lhe "Vejo que estás zangada com a tua irmã por ela não te ter emprestado o jogo preferido dela. A tua testa está mesmo enrugada e a tua boca muito apertada. O teu corpo está muito rijo. Mas estás a conseguir manter-te calma e sabes que, mais tarde, quando estiveres mais calma, vou conversar contigo e vamos pensar em algumas soluções para resolvermos este problema".
- ▶ Comente as emoções positivas que está a sentir. Por exemplo, *"Estou mesmo orgulhosa porque hoje no trabalho resolvi um problema muito difícil"*, mas também as negativas, como *"Estou muito triste porque a minha colega foi injusta comigo e disse-me coisas que não são verdade e me magoaram, mas eu consegui manter-me calma e amanhã vou falar com ela com calma, para procurar compreender porque é que ela disse aquilo e dizer-lhe o que isso me fez sentir"*. Ao usar este autodiálogo emocional, está a modelar como é importante falarmos das emoções, que sentir emoções negativas é normal e que há formas de lidarmos com elas.
- ▶ Faça desenhos de caras alegres, tristes, zangadas, assustadas, enojadas para que a criança seja mais capaz de identificar os sinais e as expressões faciais que acompanham as emoções.
- ▶ Registe numa folha uma experiência que viveram em casa relacionada com este desafio de dar nome às emoções e peça à criança que ilustre a descrição dessa experiência com um desenho.



Resolução de Problemas Sociais - Dicas para a escola

Filomena Gaspar

No jardim de infância e na escola, as crianças estão a aprender a resolver problemas sociais, tais como não serem escolhidas para brincar por colegas, terem de esperar pela sua vez para brincarem com uma atividade preferida ou magoarem outras crianças. Agora que já são capazes de identificar as emoções em si e nos outros, de dar nome a essas emoções, estão mais preparadas para resolver esses problemas.

Os passos que aprenderam no jardim de infância e na escola para conseguirem resolver esses problemas são:

- ▶ Definir de modo muito claro o problema.
- ▶ A criança sintoniza-se com as emoções que a outra criança está a sentir.
- ▶ A criança sintoniza-se com as suas próprias emoções.
- ▶ A criança gera uma solução e depois, com o apoio da sua professora ou professor, pensa nas "coisas boas" e nas "coisas menos boas" dessa solução.
- ▶ A criança continua a gerar soluções, sendo a educadora ou o educador capaz de a conduzir para uma solução pró-social.
- ▶ Depois de escolhida a solução, a educadora ou o educador apoia a criança a colocá-la em prática e, se não resultar, voltam ao início do processo.

ATIVIDADES PARA A FAIXA ETÁRIA ENTRE 3 E 6 ANOS

ATIVIDADE 1

Reconhecendo as emoções e promovendo a resolução de problemas sociais³⁹

OBJETIVO: Identificar os passos da resolução de problemas sociais, especificamente relacionados com a aceitação da diversidade e treinar nas salas de aula, através do recurso a simulações com fantoches ou histórias ilustradas.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Um boneco que represente um animal ou uma criança, e que tenha características peculiares; máscaras de papel representando as emoções de tristeza, raiva e alegria, com elástico para serem presas ao boneco.

TEMPO RECOMENDADO: 1h30

Dicas de planeamento:

As profissionais de educação devem ser capazes de implementar os seguintes passos:

- Definir de modo muito claro o problema: "Qual é o problema?"
- As crianças sintonizam-se com as emoções da outra criança: "O que está ela a sentir?"
- As crianças sintonizam-se com as suas próprias emoções: "O que estou eu a sentir?"
- As crianças geram uma solução e depois em grupo pensam nas "coisas boas" e nas "coisas menos boas" dessa solução.

- As crianças continuam a gerar soluções, sendo a educadora capaz de as conduzir para uma solução pró-social de aceitação da diversidade.
- Depois de escolhida a solução, a educadora apoia as crianças a colocá-la em prática e, se não resultar, voltam ao início do processo de resolução de problemas sociais.

Descrição:

1. Escolha um boneco, de preferência do tamanho das crianças, que represente um animal ou uma criança com características peculiares, ao qual seja possível colocar máscaras de emoções (que podem ter um elástico para prender na cabeça). Podem também usar um livro de imagens que conte uma história de uma criança que é excluída do grupo por ser diferente.

2. Adapte a seguinte história à representação do boneco que estiver utilizando:

"O dinossauro está muito triste (*o dinossauro tem a máscara da emoção triste colocada*) porque as amigas e os amigos não o deixam jogar futebol. Dizem que ele tem o rabo muito comprido e que tropeçam nele, que tem um corpo com uma cor muito estranha de que não gostam, que tem uns pés muito grandes e por isso não consegue chutar a bola. Às vezes, fica tão triste que só lhe apetece bater nos meninos e nas meninas (*colocar a máscara da emoção zanga no dinossauro*) e acham que ele está zangado e assustam-se, afastando-se dele, pois têm medo que lhes bata. Por isso ele está quase sempre sozinho e sente cada vez mais vontade de bater nas meninas e nos meninos que o fazem sentir tão triste".

3. Pergunte às crianças:

- Agora quero que me digam: "O que é que este dinossauro está a sentir?"

- "E como é que as meninas e os meninos se estão a sentir?"
 - Sempre que uma criança responder, convide a criança a vir mostrar ao grupo como é ficar triste ou ficar zangada ou outra emoção que ela refira e uma situação que a faça sentir assim.
 - "E o que podem fazer estas meninas e meninos para que o dinossauro deixe de se sentir triste e depois ficar zangado?"
4. Gerar várias soluções e pedir para cada criança pensar com o grupo nas "coisas boas" e nas "coisas menos boas" dessa solução. Chegar a uma solução em que o dinossauro é aceite para jogar numa posição, por exemplo, de árbitro, pois, como consegue voar, é muito rápido a anotar as faltas.
 5. Simular a solução positiva. "Então agora vão ter com o dinossauro e vão pedir-lhe desculpa por o fazerem sentir triste e dizer que também tinham medo quando ele ficava zangado. E vão convidá-lo para ser o árbitro, por ter umas asas fantásticas, e que a cor azul dele até é bonita e podem vê-lo com facilidade".

Depois de fazerem isto, a educadora ou educador retira a máscara zangada e coloca a máscara da emoção feliz na cara do dinossauro ou, se ele já tiver uma expressão feliz, não colocar nenhuma máscara.

ATIVIDADE 2

Leitura do livro "Lola Gets a Cat"⁴⁰

OBJETIVO: Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, em situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com os seus pares.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Livro ou computador e projetor.

TEMPO RECOMENDADO: 1 hora.

Notas para planeamento:

A apropriação prévia do recurso pressupõe que a pessoa adulta vincule com a proposta e, numa atitude de disponibilidade, possa colocar – a nível pessoal – questões igualmente pertinentes, além do tema principal deste mesmo recurso:

- O que é o consentimento?
- Tenho noção do modo como invado o espaço de uma criança?
- O que faço quando uma criança não percebe que invadiu a liberdade de outra criança?
- Não perder a consciência da liberdade da outra pessoa é a principal estratégia de exploração deste recurso, nesta proposta de dinâmica.

⁴⁰ Escrito por Anna McQuinn e ilustração de Alanna Max, "Lola Gets a Cat" aborda a relação entre Lola e sua gatinha. Nesta relação podemos encontrar alguns conceitos importantes para a compreensão da temática do consentimento tais como pedir permissão, respeitar o espaço da outra pessoa, identificar emoções ou compreender algumas consequências, associadas aos nossos comportamentos. É possível aceder ao vídeo sobre o livro no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=QArfir7e7dU> e o livro pode ser adquirido *online* em inglês ou espanhol.

É importante explorar o recurso com o grupo de crianças de jardim de infância, também da perspetiva do consentimento, propondo dinâmicas em que as crianças experienciam diferentes papéis (gato, criança, pessoa adulta), e experimentam e comunicam modos de vontade, modos de espera, modos de toque, diferentes tipos sentimentos.

Descrição:

Após a leitura do livro, ou visualização do vídeo, perguntar às crianças:

1. Exploração da história:
 - Que vontade tinha a Lola?
 - A Lola teve imediatamente o que quis?
 - O que é que a Lola precisou de fazer para acolher o seu gato verdadeiro?
 - A Lola sabia que tinha que esperar pela vontade do gato?
 - O que é que a Lola aprendeu?

2. Aprender a dar e reconhecer a permissão através da história, observando as diferentes emoções e formas de as comunicar são estratégias fundamentais para apreender o conceito de consentimento.
 - Na imagem em que a Lola chega a casa, como se sente a gatinha?
 - O que poderia ter acontecido se a Lola não tivesse dado o espaço para a gatinha se habituar?
 - O que acontece quando tocamos num gato ou cão sem que estes estejam preparados?
 - Os animais não podem falar para dizer o que querem, do que gostam. Mas o que podia ter feito a gatinha para mos-

trar que não queria ser tocada?

- E nós, pessoas, o que fazemos quando alguém nos tenta tocar, abraçar, ou quer fazer ou pedir alguma coisa de que não temos vontade?
 - Quando é que a Lola percebeu que a sua gatinha estava pronta para serem amigas?
- 3.** Dramatização, com proposta de inversão ou troca de papéis, respeitando quem quer continuar a desempenhar o mesmo. Depois propõem-se que as crianças discutam o que sentiram.
- Quem quer ser a Lola?
 - Quem quer ser a Mãe?
 - Quem quer ser o responsável da associação de animais?
 - Quem quer ser a gata?

Situação 1:

A Lola chega com a Mãe à associação e o responsável explica porque é que a Lola não pode levar logo a gatinha.

Situação 2:

A Lola tenta agarrar a gatinha, mas ela não quer.

Situação 3:

A Lola e a gatinha brincam juntas e felizes.

ATIVIDADE 3

Leitura do livro "Que legal o abraço de Cacau"⁴¹

OBJETIVO: Desenvolver o respeito pela outra criança; reconhecer a importância da permissão para tocar alguém; identificar diferentes formas de cumprimento e refletir sobre a sua aprendizagem em relação ao tema do cumprimento.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Livro ou computador e projetor.

TEMPO RECOMENDADO: 1 hora.

Notas para planeamento

A apropriação prévia do recurso pressupõe que a pessoa adulta vincule com a proposta e, numa atitude de disponibilidade, possa colocar – a nível pessoal – questões igualmente pertinentes, além do tema principal deste mesmo recurso:

Descrição:

Após a leitura do livro, ou visualização do vídeo, perguntar às crianças:

- Que outros animais conhecemos que se protegem quando não querem ser abraçados ou se sentem ameaçados? Exemplos: choco/lula (solta tinta); o ouriço e o bichinho de contos transformam-se também numa bolinha; a abelha pode picar.

⁴¹ Escrito por Carolina Acari e ilustrado por Paula Ayumi, o livro conta a história de uma capivara que adora abraçar. Com diferentes amigos e amigas vai aprender sobre os limites do abraço, do toque e do cumprimento, e com isto uma grande lição sobre consentimento. É possível aceder ao vídeo no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=A1MSAo4y17g> ou adquiri-lo *online* em português.

- Como é que podemos dizer que não queremos que nos abracem?
- Como é que podemos cumprimentar alguém sem nos aproximarmos, se não nos apetecer, sem deixarmos de ter educação?
- A quem é que devemos pedir ajuda se alguém quiser aproximar-se contra a nossa vontade, sem o nosso consentimento?

ATIVIDADE 4

Leitura do livro "Pipo e Fifi"⁴²

OBJETIVO: Conhecer e identificar, nos meninos e nas meninas, as partes íntimas e privadas e identificar o toque do *sim* e do *não*, de acordo com o conceito de consentimento, bem como reconhecer as pessoas e estruturas de proteção na comunidade.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Livro ou computador e projetor.

TEMPO RECOMENDADO: 1 hora.

Descrição:

Após a leitura do livro, ou visualização do vídeo, perguntar às crianças:

- Porque é que o Pipo e a Fifi usam umas grandes cuecas?
- O que são partes íntimas?
- Quais são?
- Que outros tipos de toques do *sim* e do *não* conheces?
- Quem são as tuas pessoas de confiança? (na escola, em casa)

Notas para a facilitação

Apesar de o livro identificar como partes íntimas, em especial os genitais, o peito e as nádegas das crianças, é importante que expliquemos, desde cedo, que todo o corpo é especial e privado, uma vez que em muitas situações de violência o

⁴² Escrito por Carolina Acari e ilustrado por Isabela Santos, o livro explica às crianças conceitos básicos sobre o corpo, os sentimentos, a convivência e as trocas afetivas. De forma simples e descomplicada, ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo e para a proteção. É possível aceder ao livro no *link*: https://issuu.com/pipoeffifi/docs/pipo_e_fifi_1_07_portugual.compress

toque começa por partes consideradas "menos privadas". Deve ainda reforçar-se que a criança tem o direito de dizer NÃO, caso não pretenda ser tocada, seja por alguém conhecido ou desconhecido.

Aprender a respeitar o espaço e a vontade da outra pessoa, e fazer-se também ouvir na sua vontade, são ferramentas que as crianças deverão aprender e utilizar. Não se pretende, de qualquer forma, que a criança seja responsável pela sua proteção e prevenção da violência, mas que conheça e identifique situações de desconforto e eventual perigo e possa falar sobre elas. O consentimento é essencial em todo o tipo de relacionamentos e, por isso, a aposta na sua abordagem deve ser tão precoce quanto possível. Para o sucesso deste trabalho e destas abordagens importa que quem cuida formal e não formalmente possa refletir sobre o seu comportamento e sobre a forma como enfrenta diariamente os desafios entre o cuidado e a autonomia. A criança deverá perceber porque é que é tocada e, sempre que possível, deverá ter direito a expressar-se sobre as manipulações ao seu corpo.

ATIVIDADES PARA A FAIXA ETÁRIA ENTRE 7 E 12 ANOS

ATIVIDADE 1

Aprender sobre o consentimento⁴³

OBJETIVO: Refletir sobre situações que podem influenciar as nossas escolhas e interferir na liberdade de fazê-las.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Folhas de papel, canetas ou lápis para colorir.

TEMPO RECOMENDADO: 1 hora.

Notas para planeamento: As nossas escolhas são, muitas vezes, condicionadas por fatores externos que devemos aprender a questionar. Estaremos a dar verdadeira permissão e consentimento se não tivermos outras alternativas, ou se estivermos a sofrer pressão social para tal?

Descrição:

1. Dividir a turma em 3 grupos, entregar uma folha branca com um círculo (para que possam desenhar uma pizza).
2. Dividir outra folha em 3 partes e escrever uma característica em cada parte de forma que cada grupo fique com uma característica.
 - Grupo 1 - Vegetarianos/as
 - Grupo 2 - Alérgicos/as a cogumelos
 - Grupo 3 - Intolerantes à lactose⁴⁴

⁴³ Esta atividade tem como base o livro "Can we talk about consent?", de Justin Macaree. Disponível em <https://www.bishuk.com/can-we-talk-about-consent/>

⁴⁴ Pessoas que não podem ou não devem consumir produtos derivados do leite, como o queijo.

3. Devem imaginar que vão jantar a uma pizzaria e têm de escolher do menu a pizza para jantar. O/a funcionário/a informa que, por ser um restaurante tipicamente italiano, a lista de ingredientes possíveis é reduzida. Os ingredientes disponíveis são: tomate, queijo, pimento, cogumelos, cebola, alcaparras, presunto, fiambre e azeitonas.
4. Perante a característica de cada grupo, devem confeccionar uma pizza com os ingredientes disponíveis. Não são permitidos "extras" porque neste restaurante as "verdadeiras pizzas" têm de ser confeccionadas com os ingredientes disponíveis.
5. Depois de terem desenhado, devem mostrar a pizza ao grupo maior e responder às perguntas a seguir:
 - Como se sentiram ao escolher a pizza?
 - A escolha corresponde ao que gostam e queriam?
 - O que acham de não poderem selecionar outros ingredientes?
 - Sentem-se respeitados perante as vossas especificidades (serem vegetarianos/as, etc.)?
 - Sentem que a vossa escolha foi condicionada?
 - O que acham disso?

ATIVIDADE 2

Dar e pedir permissão: aprender sobre consentimento

OBJETIVO: Identificar situações em que seja necessário pedir permissão; dar exemplos de como se deve situações dar ou não permissão; explicar por que razão pedir permissão é tão importante.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: -

TEMPO RECOMENDADO: 1 hora.

Notas para planeamento: É importante informar o grupo que todos e todas têm direito de participar na atividade e de dar as suas respostas que devem ser acolhidas e respeitadas.

Descrição:

1. Escrever no quadro, ao centro, a expressão "pedir permissão" e questionar o grupo:
 - O que significa "pedir permissão"?
 - Existe outra palavra ou expressão que possa ter o mesmo significado?
2. Peça que façam um desenho que explique o que é permissão. Devem apresentá-lo e dizer o que significa. Questione a turma:
 - O que podemos sentir se não nos pedirem permissão?
 - O que podemos fazer?
 - Porque é que é importante pedir permissão?

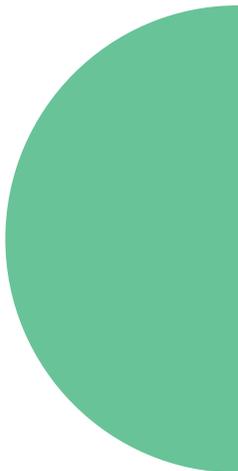
3. Apresentar as situações a seguir e avaliar cada uma em relação a:
 - a) Permissão/consentimento;
 - b) Sentimentos das personagens envolvidas e possíveis consequências.

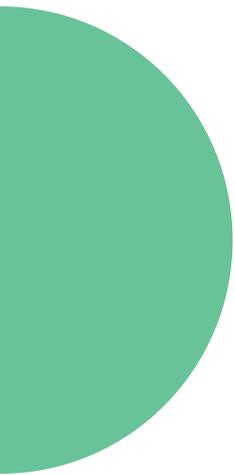
Exemplos de situações:

- A Marta foi a casa da Sofia para irem à piscina. A Marta mostrou um biquíni novo que comprou para usar nas férias e a Sofia pergunta-lhe se o pode usar. A Marta fica admirada com o pedido, mas empresta-o à amiga porque não quer que ela fique chateada.
 - O Luís vai a casa do João para fazerem, juntos, um trabalho que têm de entregar no dia seguinte. O Luís vai buscar algo para lanchar e, quando chega, vê que o amigo está a mexer no seu telemóvel.
 - A Ana está na *internet* e vê que uma amiga partilhou uma foto que ela não queria no Instagram.
 - O Manuel recebeu uma mensagem de um amigo com uma fotografia de uma colega que caiu na rua; no grupo, todos riem da situação.
 - O telemóvel da Catarina ficou sem bateria: ela vê o da colega na tomada, retira-o e coloca o dela a carregar.
4. A seguir, promova a discussão com base nas perguntas:
 - Porque é que dizemos sim quando queremos mesmo dizer não?
 - De que forma podemos dizer não?
 - O que podemos e devemos fazer se alguém insiste em não respeitar a nossa decisão?

- O consentimento pode prevenir situações de violência. Porquê?

Notas para a equipa facilitadora: A necessidade de pertença a um grupo pode levar as crianças a ter um comportamento que vai contra o que realmente querem, por isso é importante reforçar que não devemos mudar a nossa opinião apenas para agradar a alguém, ou para as pessoas ficarem a pensar outra coisa de nós. Devemos assumir as nossas escolhas sem vergonha. O nosso clube, o nosso jogador preferido, o tipo de pizza que queremos, tudo isto faz parte da nossa identidade que deve ser respeitada da mesma forma que devemos respeitar as outras pessoas.



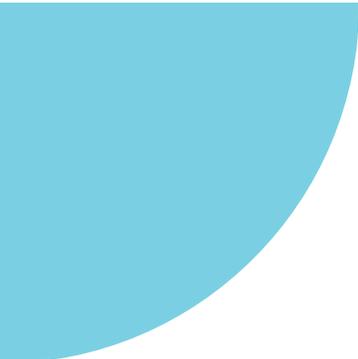


MÓDULO 7

Bullying e Cyberbullying:

**as facetas da violência e
da exploração *online* de
crianças e adolescentes**

Milena do Carmo + Linda Cerdeira



O *bullying* pode ser caracterizado pela adoção de comportamentos e/ou ações agressivas e repetitivas entre pares, com a intenção de causar dano ou prejudicar um indivíduo ou grupo, desenvolvidos numa relação de desequilíbrio de poder. Podem ser de natureza direta ou indireta e a sua tipificação varia entre os abusos físicos, psicológicos e sexuais. As vítimas de *bullying* podem sentir maior tristeza, diminuição de autoestima, desmotivação e diminuição do rendimento escolar, perturbações alimentares e de sono, e maior propensão para comportamentos depressivos.⁴⁵

Há também a faceta *online* do *bullying*, intitulada *cyberbullying*, e que consiste em humilhar, excluir ou até agredir alguém, de forma repetitiva e sistemática, através de ações virtuais propiciadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). São várias as formas de comunicação, com recurso à Internet, que possibilitam este tipo de agressão, podendo recorrer a uma variedade de conteúdos com essa finalidade como, por exemplo, conteúdos de fotografia, de vídeo, de áudio ou de texto. As consequências do *cyberbullying* nas vítimas são idênticas às do *bullying*.

45 Este módulo é uma livre adaptação dos materiais de Títo de Morais e Luís Fernandes em #ProtegerTODASasCrianças – UNICEF <https://www.unicef.pt/media/3191/violencia-online.pdf> e do Plano Escola Sem *Bullying*. Escola Sem Violência <https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt>. É possível obter informações mais detalhadas sobre a teoria e as estratégias para lidar com o problema nos materiais originais.

São considerados fatores de riscos, perigos e ameaças os 5 Cs, detalhados a seguir:

1. **Contactos** realizados por pessoas mal-intencionadas, através de *e-mails*, aplicações de mensagens, jogos *online* ou canais de *YouTube*.
2. **Conteúdos** impróprios, sendo legais ou ilegais, como a pornografia adulta ou a exploração sexual infantil, cenas de violência, ódio, racismo e xenofobia.
3. **Comércio** através de práticas publicitárias não-éticas, que não distinguem informação e publicidade, recolhendo dados que violam a privacidade e atraem para compras não autorizadas.
4. **Comportamentos** irresponsáveis ou compulsivos, aliados ao uso excessivo de tecnologia, reduzindo a sociabilidade e o aproveitamento escolar e causando dependência, nomeadamente uma patologia intitulada IAD - *Internet Addiction Disorder*.
5. **Copyright**, caracterizada pela violação dos direitos autorais através de cópia, partilha, adulteração ou pirataria de conteúdos protegidos pela lei. São exemplos os programas de computador, textos, imagens, áudios e vídeos para fins particulares, comerciais e de plágio.

De entre as formas mais comuns de *cyberbullying* contam-se as mensagens inflamadas (*flaming*), a difamação (*denigration*), a exclusão (*exclusion*), a exposição (*outing*), as artimanhas (*trickery*), a personificação (*impersonation*), o ciber assédio (*cyberharassment*), a ciber perseguição (*cyberstalking*) e os ataques de grupo (*mobbing*).



Comportamentos associados ao *Cyberbullying*

- ▶ **Baiting:** Lançar um 'isco' para atrair a vítima.
- ▶ **Catfish(ing):** Tipo de atividade enganosa onde uma pessoa cria uma identidade falsa *online* em busca de atenção, para praticar *bullying* ou um golpe (muitas vezes relacional/sexual).
- ▶ **Dissing:** Difamar ou espalhar informações cruéis para destruir a reputação de outrem.
- ▶ **Dox(x)ing:** Transmitir ou expor dados privados publicamente.
- ▶ **Fakes:** Disseminar informações falsas.
- ▶ **Flashing:** Enviar *nudes* (fotos sem roupa) a pessoas desconhecidas e que não o solicitaram.
- ▶ **Frape/ing:** Invadir o perfil da rede social de alguém ou criar um falso perfil com o nome da vítima, para se passar por ela.
- ▶ **Frexting:** Enviar *nudes* ou despir-se para amigos.
- ▶ **Griefer/Griefing:** *Bullying* dos jogos, quando a pessoa não joga pelas regras e causa sofrimento ou stress intencional a outras pessoas jogadoras.
- ▶ **Happy Slap/ping:** Ataque inesperado em que uma ou mais pessoas atacam uma vítima com o objetivo de filmar ou fotografar a agressão.
- ▶ **Haters:** Pessoas que atacam e criticam virtualmente, expondo situações comprometedoras publicamente sobre quem publica, ou desvalorizando as ações e vitórias do "alvo".
- ▶ **Hazing:** Praxar. Prática de rituais e outras atividades envolvendo assédio, abuso ou humilhação usadas como forma de iniciar uma pessoa num grupo.

- ▶ **Gossip:** Criar rumores ou boatos.
- ▶ **Memes:** Imagens, informações ou ideias que se espalham rapidamente via *internet*, correspondendo a uma reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem.
- ▶ **Mobbing:** Praticar assédio moral.
- ▶ **Molka ou Upskirting:** Tirar uma foto sob a roupa de alguém sem a sua permissão, para divulgar *online* ou em redes de mensagens.
- ▶ **Posing:** Provocar ou implicar algo.
- ▶ **Raging:** Comportamento violento ou raivoso.
- ▶ **Revenge Porn:** Expor imagens pornográficas por vingança.
- ▶ **Roasting:** Uso do 'roast' humorístico aplicado *online* e sem o consentimento da pessoa que está a ser gozada.
- ▶ **Sexting:** Troca de mensagens eróticas com ou sem fotos via telemóvel, *chats* ou redes sociais.
- ▶ **Sextortion:** Forma de exploração sexual baseada na chantagem digital, que usa as informações e imagens de cariz sexual para extorquir material e/ou favores sexuais e/ou dinheiro da pessoa ameaçada. A expressão recomendada em português é extorsão sexual *online* de crianças e jovens.
- ▶ **Slut ou body shaming:** Envergonhar, expor ou humilhar a pessoa a partir de seu comportamento sexual ou de suas características corporais.
- ▶ **Swatting:** Tentativas de esmagar, aniquilar ou destruir.
- ▶ **Troll/Trolling:** "Trollar", que é o mesmo que gozar

Aliciamento sexual de crianças online

A prática é conhecida como *grooming online* e descreve as situações em que uma pessoa cria uma relação e desenvolve uma ligação emocional com uma criança ou jovem, através da *internet*, para ganhar a sua confiança e poder manipulá-la, explorá-la, abusá-la sexualmente ou até mesmo traficá-la. Normalmente, o processo de aliciamento ocorre por etapas:

- Identificação da potencial vítima;
- Estabelecimento de uma relação de amizade;
- Formação de relação;
- Avaliação do risco do envolvimento;
- Solicitação de exclusividade na relação;
- Conversas sobre sexo.

Alternativas para prevenção e resolução do cyberbullying

É importante ter em consideração que a abordagem e intervenção no fenómeno deve ser multifatorial e de responsabilização. Entre as pessoas e entidades a serem envolvidas contam-se: os responsáveis pela regulamentação de legislações de proteção e prevenção da violência *online* contra crianças e adolescentes; as pessoas cuidadoras, dentro e fora de casa; a regulamentação tecnológica das redes sociais, de maneira global e regionalizada⁴⁶, atendendo às especificidades de cada contexto e, fundamentalmente, a educativa, através do envolvimento permanente de toda a

46. Já é possível aceder, em redes sociais como o Facebook, o Instagram e o TikTok, a guilões para reportar e remover imagens compartilhadas sem consentimento e para denunciar práticas de *cyberbullying*, que serão analisadas por equipas especializadas em cada site.

comunidade escolar. A corresponsabilização das pessoas e entidades pode ser concretizada através de 5 passos:

1. Assumir o seu papel e as suas responsabilidades específicas, adquirindo controlo ativo sobre a situação;
2. Aprofundar o conhecimento sobre os riscos para crianças e jovens das ferramentas de *internet* e de outras tecnologias;
3. Dialogar com as crianças sobre os benefícios e os riscos aos quais estão expostas *online*;
4. Envolver a comunidade, garantindo segurança nos inúmeros locais em que as crianças e jovens acedem à *internet*;
5. Fazer um esforço contínuo, já que a segurança é um processo ininterrupto de preparação para as eventualidades.

Em Portugal, há um compromisso do governo em combater a violência *online*, intitulado *Plano Escola Sem Bullying. Escola Sem Violência: Prevenção e combate ao bullying, cyberbullying e a outras formas de violência*, que propõe estratégias para lidar com estes fenómenos pensadas para profissionais e pessoas encarregadas de educação. É possível conhecer o plano completo em:

www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt



Consentimento e segurança na *internet*

Vânia Beliz

A *internet* é cada vez mais utilizada para o estabelecimento de relacionamentos e de comunicação, quer para os adultos, mas também para as crianças e jovens. Tendo em conta esta utilização, é importante sensibilizar as mais novas e os mais novos para todos os cuidados necessários e assegurar a devida proteção. É importante que qualquer situação que cause desconforto seja reportada, recorrendo-se às pessoas de confiança ou a intervenientes do ciclo de segurança que as crianças e adolescentes devem facilmente identificar.

Na *internet*, o consentimento é muitas vezes colocado em risco e, por isso, este espaço não pode ficar de fora se temos como objetivo prevenir as violências. Uma das situações mais delicadas diz respeito à partilha de conteúdos, que só deve acontecer com a concordância de todas as pessoas envolvidas. A partilha, na *internet*, de diversos conteúdos, incluindo conteúdos de carácter íntimo sem consentimento, está na base de muitos conflitos na adolescência e pode levar até ao suicídio, pelo que conversar sobre regras de relacionamento *online* deve ser uma estratégia educativa a pôr em prática desde cedo. Com as crianças mais novas, devemos orientar para que não escondam qualquer situação de potencial risco que possa vir a colocar a sua segurança em causa. A violência sexual tem-se espalhado pelo mundo virtual com consequências graves para todas as pessoas envolvidas, pelo que, face ao cada vez mais precoce contacto das crianças com a *internet*, se afigura como essencial investir na prevenção dos riscos associados à sua exposição.

Um estudo realizado em 2019 pela UK Safer Internet Centre⁴⁷

apresenta um conjunto de dados importantes e que merecem a nossa reflexão. De acordo com o estudo, quase metade das pessoas participantes (48%) admite que colegas nem sempre pensam antes de publicar alguma coisa. Refere também que 36% compartilham capturas de tela de fotos, comentários ou mensagens de outras pessoas semanalmente. Segundo a investigação, esta situação coloca as pessoas jovens num cenário difícil em relação ao consentimento *online*, havendo dificuldade em gerir estas situações de forma a preservar a sua intimidade e garantir a sua segurança. Metade (51%) dos respondentes acha que as suas amigas e amigos devem pedir autorização antes de marcar os seus perfis ou compartilhar uma foto ou vídeo seu. E, em relação às partilhas feitas por pais e mães, 37% consideram que estes que deviam pedir-lhes autorização antes de partilhar algo que lhes diga respeito, embora, relativamente a mensagens, 27% refere poder ler as mensagens de uma amiga ou amigo sem pedir a sua permissão. Jovens também não parecem pedir permissão antes de publicar algo que seja de outra pessoa, apesar de 81% saberem quando e como pedir. Consequentemente, no último ano, mais da metade (52%) referiu que alguém que conhece compartilhou uma foto ou vídeo seu sem pedir.

Os dados deste estudo são semelhantes a tantos outros que revelam uma realidade que pode colocar em risco a nossa segurança. O facto de as situações acontecerem no mundo virtual levanta dúvidas às pessoas mais jovens sobre como devem agir em relação à permissão, autorização e consentimento. Podemos verificar, através dos resultados do estudo mencionado, a vulnerabilidade promovida pelas partilhas, pelo que será muito importante que este tema possa chegar à juventude, fazendo com que se coloquem nos diferentes papéis e experimentem sentimentos associados à quebra da sua privacidade. Atividades de *role-playing* podem ser muito úteis para repensar as consequências do não consentimento em ambientes virtuais.



Para saber mais...

Ciber Civil Rights

<https://cybercivilrights.org>

Esse mundo digital – Ética, segurança, saúde e educação

http://essemundodigital.com.br/pais_educadores/pordentro.asp

Kidpower International

<https://www.kidpower.org/issues/>

Miúdos Seguros NaNet - Promover a Segurança de Crianças e Jovens na *Internet*

<https://www.miudossegurosna.net>

Revenge Porn Helpline

<https://revengepornhelpline.org.uk>

The Porn Conversation: Erika Lust

<https://thepornconversation.org>

UK Safer Internet Centre

<https://saferinternet.org.uk>

Uso de *medias* digitais por bebês e crianças pequenas

<https://www.ufrgs.br/nufabe/wp-content/uploads/2020/07/Cartilha-Mídias-Digitais-Parte-1-ilustrada.pdf>

Without my consent: Tools to fight online harassment

<https://withoutmyconsent.org>

Everyday Sexism Project

<https://everydaysexism.com>



Filmes & Séries sobre o tema

- ▶ **A Princesa**, de Hugo de Sousa, 2011.
- ▶ **O Laço Branco**, de Michael Haneke, 2009.
- ▶ **Bang Bang! Você morreu**, de William Mastrosimone, 2002.
- ▶ **Bullying – Provoações sem limites**, de Josetxo San Mateo, 2009.
- ▶ **Código de Honra**, de Robert Mandel, 1993.
- ▶ **De repente já nos 30**, de Gary Winick, 2004.
- ▶ **Deixa-me entrar**, de Tomas Alfredson, 2008.
- ▶ **Elefante**, de Gus Van Sant, 2003.
- ▶ **Num mundo Melhor**, de Susanne Bier, 2010.
- ▶ **Cruel**, de Mikael Håfström, 2003.
- ▶ **Forrest Gump – O contador de histórias**, de Robert Zemeckis, 1994.
- ▶ **Giras e Terríveis**, de Mark Waters, 2004.
- ▶ **O Meu Bom Inimigo**, de Oliver Ussing, 2010.
- ▶ **Nunca Fui Beijada**, de Raja Gosnell, 1999.
- ▶ **O Homem Mais Odiado da Internet**, de Rob Miller, 2022.
- ▶ **O Segredo de Terabítia**, de Gábor Csupó, 2007.
- ▶ **Bowling for Columbine**, de Michael Moore, 2002.
- ▶ **Era Uma Vez um Rapaz**, de Chris e Paul Weitz, 2002.

ATIVIDADE

"Põe-te na pele do Rodrigo"

OBJETIVO: Combater o *bullying* e a violência na escola.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Cópias da Folha de Apoio: "História do Rodrigo" e canetas

TEMPO RECOMENDADO: 25 minutos

FAIXA ETÁRIA A partir dos 7 anos.

Descrição:

1. Começa-se pela divisão em grupos de 3 ou 4 elementos.
2. A seguir, a equipa facilitadora faz a leitura do texto da Folha de apoio "A história do Rodrigo".
3. Após a leitura, é entregue a cada grupo o texto e é pedido que continuem a história, seja pela escrita, seja através de desenhos.
4. Cada grupo lê ou mostra o seu desenho à turma com a sua versão do final da história, e dinamiza-se um debate sobre as consequências do *bullying* e o que cada pessoa faria se tivesse passado por uma situação igual.
5. Por fim, relata-se a decisão do Rodrigo, perguntando à turma se concordam ou não com ela.

Agora estou a ser acompanhado por uma psicóloga das vítimas. O meu pai decidiu que eu podia mudar de escola e eu estive de acordo. Estou a adaptar-me à nova escola. Não sei o que vai ser o futuro. Tenho fé, e tenho a certeza que não vou deixar que comece a violência. Falarei com os professores, não vou isolar-me. Os outros vão conhecer um novo Rodrigo, diferente deles, mas porreiro e capaz de não deixar que certas coisas aconteçam. Agradeço a Deus e aos meus pais e aos professores o apoio.

A história do Rodrigo

Os outros estavam sempre a bater-me na escola. Eu não lhes batia, porque sou contra a violência e porque é contra a minha religião. Era uma vítima por ser gordo e por ter muitas borbulhas na cara. Batiam-me também por causa da minha Igreja e por eu cantar em louvor com duas colegas de outra turma. Chamavam-me nomes e até me atiraram a mochila para fora do autocarro. Estava sempre a perdoar-lhes, mas cada vez era mais difícil aceitar. Não sabia o que fazer e comecei a tirar más notas, a ter pesadelos e a não querer ir à escola. Entrava em pânico quando a segunda-feira chegava...

Referências bibliográficas

Seixas, S., Fernandes, L. & Morais, T. (2016). *Cyberbullying: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Plátano.

Seixas, S., Fernandes, L. (2012). *Plano Bullying - Como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano.

Silva, A. B. B. (2015). *Bullying: Mentas perigosas nas escolas. Como identificar e combater a violência e o preconceito na escola*. São Paulo: Globo.

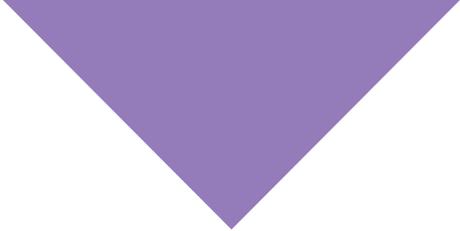




MÓDULO 8

A relação entre as famílias e a escola

Linda Cerdeira + Milena do Carmo



Este módulo⁴⁸ visa auxiliar a comunicação entre profissionais de educação e familiares, apresentando algumas ferramentas úteis para a construção de uma relação dialógica e resolução conjunta de situações desafiantes. Para tal, é importante ter em consideração que a criança interioriza, desde muito cedo, ideias estereotipadas transmitidas por pessoas adultas significativas, como a mãe, o pai, avós e demais membros da família extensa. Quando tais ideias são abordadas explicitamente no quadro de uma análise reflexiva que leve em conta as capacidades cognitivas das crianças até às eventuais dissonâncias entre as ideias veiculadas na vida familiar e na educação infantil, tornam-se recursos para estimular o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Sabendo que esse pode ser um desafio maior nas práticas pedagógicas, é de particular importância ter atenção não apenas ao ambiente familiar da criança, mas também fazer uma (auto) avaliação da prática educativa e da forma como as famílias são levadas a conhecer e participar no trabalho da escola, clarificando questões que possam ser alvo de interpretações ambíguas. Por outras palavras, na educação, sobretudo no trabalho com crianças pequenas, pode estar presente uma "carga ideológica" que deve ser explicada desde o princípio por profissionais de educação, enquanto estratégia para estabelecer uma relação de confiança com as famílias, fundamentalmente quando as ideias e princípios podem não ser necessariamente concordantes em ambos espaços. Por isso, é importante envol-

48 Material extraído e adaptado de *Guião de Educação Gênero e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Gênero. Presidência do Conselho de Ministros, elaborado por Cardona, M. J. (coord.); Nogueira, C.; Vieira, C.; Uva, M.; Tavares, T. C., (2015).

ver encarregadas e encarregados de educação neste trabalho, a partir de projetos e atividades de reflexão sobre questões de género, raça e etnia, identidades e sexualidades, aprendizagem sobre emoções e consentimento, prevenção de castigos físicos e punições e também do *bullying* e do *cyberbullying*.

Os arranjos familiares plurais não são suficientemente representados pelo imaginário da família tradicional, tornando-se fundamental observar a crescente diversidade dos contextos familiares de cada criança e estes sendo uma rede complexa que se intensifica: famílias monoparentais, famílias reestruturadas a partir das novos relacionamentos homo ou heteroafetivos dos pais e das mães, guardas partilhadas, avós como tutores ou tutoras principais, crianças que vivem em instituições, etc. Essa diversidade propõe algumas reflexões: será que faz sentido celebrar o Dia do Pai ou o Dia da Mãe? Porque não adaptá-los para o Dia da Família ou o Dia de quem Cuida de Mim? Como explicar às crianças essas diversidades? Como é que as famílias podem aprender com diferentes arranjos familiares?

Tais questões também se colocam relativamente às diferenças étnicas, religiosas, linguísticas, de origem, à integração de crianças com necessidades educativas especiais, entre muitas outras, e que não podem ser negligenciadas, devendo ser integradas nas vivências do quotidiano do jardim de infância. Para tal, apresentaremos, de seguida, algumas sugestões de temas e atividades a serem trabalhadas com as pessoas que cuidam das crianças por parte dos profissionais de educação de infância⁴⁹:

- Distribuição desigual do tempo dedicado às tarefas familiares e domésticas, as quais poderão ser desempenhadas por qualquer pessoa adulta, retirando à mulher a sobrecarga de trabalho a que costuma estar sujeita;

49 Vieira, C. C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*, 2.a edição, Lisboa, CIG, pp. 110-111

- Necessidade e utilidade para o bem-estar e para a saúde de filhas e filhos, de esclarecer tanto os rapazes como as raparigas a respeito de diversos assuntos abrangidos pela educação sexual;
- Disponibilidade desigual do tempo livre entre homens e mulheres para a realização de atividades de lazer, de importância fundamental para uma vida física e psicológica de qualidade;
- Acentuada assimetria na distribuição de mulheres e homens pelos diversos setores de atividade profissional, sendo, em geral, as profissões ditas masculinas mais valorizadas e mais bem pagas do que as ditas femininas, em especial aquelas relacionadas com o trabalho de cuidado;
- Falta de fundamento científico robusto das crenças tradicionais de que os rapazes seriam, por exemplo, melhores nas áreas de estudo que envolvem a manipulação de números, como a matemática, e de que as raparigas tenderiam a apresentar competências superiores ao nível das línguas e uma melhor capacidade de relacionamento interpessoal;
- Desmistificação da ideia de que as mulheres, por serem capazes de gerar crianças, são naturalmente mais aptas para lhes prestar os cuidados básicos (por exemplo, de higiene e nutrição) e para as educar do que os homens;
- Realçar a constatação empírica de que as diferenças intraindividuais são maiores do que as diferenças interindividuais, pelo que é possível que duas pessoas de sexos diferentes sejam mais parecidas entre si (por exemplo, ao nível das características de personalidade, dos interesses) do que duas pessoas do mesmo sexo.



Dicas para facilitar o relacionamento Famílias x Escola

- ▶ É útil refletir sobre práticas culturais locais, normas e crenças que reforçam os estereótipos de género. Estes podem ser transmitidos por mães, pais e pessoas cuidadoras às crianças. Pense em como alguns destes podem ser tratados nas suas interações com as pessoas encarregadas de educação.
- ▶ Quando uma criança apresentar um comportamento discriminatório de género, raça ou etnia, xenófobo ou capacitista, tente obter mais informações sobre a sua situação domiciliária e as causas do comportamento. Depois disso, tenha uma conversa privada com as pessoas responsáveis pelo seu cuidado para discutir os benefícios da igualdade de oportunidades e solicitar o seu apoio. Pode ser útil trabalhar em equipa com colegas, bem como com a sua liderança escolar, quando envolver pais, mães ou responsáveis.
- ▶ Lembre-se de que o respeito mútuo é central para ganhar a confiança das pessoas responsáveis pelo cuidado da criança.
- ▶ Dado o papel central de mães, pais e pessoas cuidadoras na formação dos papéis de género das crianças, aborde este tópico numa reunião proposta pela escola com as pessoas encarregadas de educação.
- ▶ Incentive pais, mães e demais responsáveis a juntarem-se a si na promoção de relações respeitosas e afetuosas entre todas as famílias. Encoraje que permitam às crianças que sonhem fora dos papéis de género, sugerindo que, por exemplo, uma rapariga pode sonhar em tornar-se astronauta ou motorista de camião. A apresentação de alguns dados sobre os efeitos da discriminação baseada no género ou na raça/etnia também podem ser um poderoso estimulante tanto para si como para as pessoas encarregadas de educação.

Adaptado de *Gender-Responsive Pedagogy in Early Childhood Education. A toolkit for teachers and school leaders*, elaborado por vvob - Education for development e Fawe - Forum for African Women Educationalists.

ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS COM FAMILIARES E PESSOAS ENCARREGADAS DE EDUCAÇÃO

ATIVIDADE 1

"Dramatização das relações Escola x Família"

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Refletir, através de situações hipotéticas, sobre desafios trazidos pelos responsáveis pelo cuidado infantil nas famílias para a escola e da escola para as famílias, valorizando o potencial de diálogo e de resolução de situações que vulnerabilizam crianças.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Duas situações elaboradas pela equipa facilitadora que levem em conta os contextos escolares e familiares nos quais estão inseridas as pessoas presentes na formação.

Descrição:

1. Dividir a turma em dois ou mais grupos, a depender do número de pessoas presentes.
2. Entregar uma situação hipotética para cada grupo. Em algumas delas deve estar a ocorrer algum problema na família da criança que esteja a refletir-se na escola; noutras, o problema ocorre na escola e reflete-se na família.
3. Solicitar que dramatizem a situação para ser apresentada ao grande grupo. Nela, deve conter o problema e sua posterior realização.
4. A seguir, abre-se para debate. Sugerem-se as perguntas:
 - O que acharam da dramatização?
 - Como se sentiram?

- Algo, da situação que o(s) outro(s) grupo apresentou, deixou dúvidas?
- Quais são as responsabilidades de cada responsável?
- Quais são os principais sinais de que algo não vai bem na realidade daquela criança?
- Quais são as ideias que os pais e as mães possuem sobre seu papel de educador ou educadora dentro da família?
- Quais as responsabilidades de profissionais de educação para a proteção da criança?
- Quais as vossas sugestões alternativas de resolução para o problema apresentado pelo(s) outro(s) grupos?

Ideias para situações hipotéticas

- Uma criança de origem cigana está a sofrer *bullying* por parte de colegas na escola e está desmotivada em voltar para a escola. A sua mãe e o seu pai desejam que ela se mantenha na escola e se sinta respeitada, e vão à escola para encontrar uma solução conjunta com profissionais de educação.
- Uma criança dorme no quarto com os pais e estes, na crença de que ela não estará a perceber o que se passa, têm relações sexuais no mesmo ambiente. A criança passa a tentar reproduzir o que vê em casa na escola e isso acarreta consequências como o isolamento de colegas, que não corroboram com o seu comportamento. Os pais são convocados pela escola para encontrar uma solução para o problema.
- Uma família está a passar por um processo de divórcio litigioso. Há muitos recursos financeiros em jogo e a disputa será longa e envolverá os tribunais. A criança sente-se desamparada e triste, com dificuldades de socialização e de aprendizagem na escola. Os profissionais de educação solicitam uma conversa com as pessoas responsáveis pelo cuidado parental, para procurarem, conjuntamente, uma resolução consensual para o problema.

ATIVIDADE 2

Criar... pra quê?⁵⁰

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Procura-se que pais, mães, pessoas cuidadoras e profissionais de educação infantil tomem consciência do que desejam alcançar com a educação das crianças; compreendam os aspectos fundamentais para os quais devem orientar a criação e a educação das crianças; reconheçam o papel negativo do castigo corporal dentro das expectativas que têm sobre as crianças; e reflitam sobre as mudanças ou reforços que podem fazer à maneira como educam as crianças.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Folhas de papel, lápis, *flipcharts*, canetas, fita adesiva, quadro/mural.

TEMPO RECOMENDADO:

1h40

Descrição:

1º momento: Individualmente, numa folha de papel, as pessoas participantes escrevem a sua expectativa em relação às suas crianças e de que forma estão a contribuir para isso. Depois, organizam-se em grupos para falar sobre essas expectativas, a sua forma de agir em relação a elas e apresentam para o grande grupo. Na apresentação, cada grupo vai falar sobre as principais expectativas identificadas e práticas adotadas pelos pais, mães e outras pessoas cuidadoras. Neste momento, a equipa facilitadora pode tornar visível a discussão para o grupo colocando estas ideias num cartaz: *"Expectativas & Práticas"*.

A equipa pode estimular a discussão com questões como:

50 Atividade extraída de *Pelo Fim dos Castigos Físicos e Humilhantes. Manual para a sensibilização de pais, mães e cuidadores de crianças*, elaborado por Promundo, Save the Children e Fundação Bernard von Leer. Disponível em: <https://promundo.org.br/recursos/pelo-fim-dos-castigos-fisicos-e-humilhantes/>

- O que pensam sobre os tipos de expectativas que surgiram no grupo?
- Quais parecem melhores? Porquê?
- O que estão a fazer para ajudar as suas filhas e filhos a conseguirem o que esperam? Porquê?
- Bater ajudaria as crianças a fazerem o que esperam delas? Porquê?
- E o grito, a ameaça e o insulto?
- Para que se deve criar e educar as crianças?
- Qual é a melhor maneira de criar e educar as crianças?

2º momento: Depois da discussão em grupo, convidar as pessoas participantes a pensarem sobre alternativas possíveis para a criação/educação que estão a dar às crianças:

- Há algo que mudariam? O quê?
- Há algo que manteriam, que gostariam de ver outros pais a fazer (seguindo algum exemplo positivo)? O quê?

A partir do 2º momento, existe a possibilidade de fazer um balanço sobre práticas que poderiam ser mudadas e práticas que poderiam servir como exemplo. Com base nessa reflexão, cada participante faz o "compromisso" - com desenho ou texto - de acordo com o que acredita precisar de mudar ou manter.

Adaptação

Essa atividade também pode ser conduzida da seguinte forma:

1º momento: OBSERVANDO EXPERIÊNCIAS

- a. Atividade individual (aprox. 10 minutos): Pedir que cada participante pense no que espera de sua(s) filha(s) ou filho(s), a partir da pergunta: *"O que desejas para a tua filha ou filho quando for uma pessoa adulta?"*

Cada participante pode escrever a sua resposta numa folha de papel, dando respostas concretas, pois afirmações como "ser alguém na vida" não são suficientemente claras. Podem pensar o tipo de profissão que gostariam que exercessem, como tratariam as outras pessoas, que valores teriam, quais seriam suas principais qualidades, etc.

Uma vez feita a primeira pergunta, pode-se fazer a próxima: *"Como pai, mãe ou responsável pelo cuidado, o que fazes para ajudar a tua filha ou filho a conseguir o que espera?"*

Deve-se explicar que a criação e a educação exercem um papel importante (todavia não exclusivo) na formação das crianças e o que fazem também influi no modo de ser atual e futuro das crianças. Nesse sentido, devem pensar no exemplo que dão, na forma como se relacionam com a sua criança e na forma como a punem (falar das diversas modalidades, incluindo o castigo físico), nas orientações que dão, nas coisas boas que fazem, etc. Ao dar esses diversos exemplos, podem ter um horizonte mais amplo para elaborarem as suas respostas.

- b.** Formar grupos para compartilhar as reflexões individuais (aprox. 25 min.)
 - Cada participante comenta as suas respostas. Primeiro, apresenta a primeira pergunta e depois a segunda;
 - Cada grupo deve fazer um cartaz dividido em duas colunas: à esquerda escrevem o que esperam das crianças; à direita, o que estão a fazer para ajudá-las a conseguirem isso.
- c.** Debate (aprox. 45 min.)
 - Depois de terminado o trabalho, cada grupo vai para a frente, expor a sua opinião;
 - Discussão dos trabalhos em grupo.

A equipa facilitadora pode fazer uma síntese do que foi colocado até então, com a colaboração dos grupos sobre as tendências observadas nas suas exposições. As expectativas de pais, mães e pessoas cuidadoras são analisadas através de perguntas como: *"O que pensa sobre os tipos de expectativas que surgiram no grupo?"* e *"Quais parecem mais adequadas? Porquê?"*

As respostas da primeira e da segunda perguntas feitas aos pais são comparadas, e questiona-se: *"O que estão a fazer para ajudarem as crianças a conseguirem o que esperam? Porquê?"* Analisa-se em particular o papel do castigo corporal, do grito, da ameaça e do insulto para ajudar a alcançar tais expectativas.

- Bater ajudaria as crianças a fazerem o que esperam deles? Porquê? E o grito, a ameaça e o insulto?
- Com que objetivos devemos criar e educar as crianças?
- Qual é a melhor forma de criá-las e educá-las?

Dicas para a facilitação

Ao longo da discussão, a equipa pode comentar, sem impor, a importância de se formar pessoas adultas autónomas (criativas, participativas, que decidem com responsabilidade e que pensam no bem das pessoas), capazes de dar e receber afeto, de conviver com outras pessoas num ambiente de respeito e de estabelecer vínculos afetivos saudáveis. Pode-se também realçar que é importante ter expectativas, mas que a criança é quem deve resolver o que quer fazer com a sua vida. O papel das pessoas cuidadoras é orientá-las, apoiá-las, aconselhá-las, dar-lhes oportunidades, mas não decidir por elas, seja na vida em família, seja na escola.

2º momento: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES (aprox. 10 min)

Com base no que foi discutido, são encontradas alternativas e a equipa facilitadora escreve-as:

- Que expectativas poderiam substituir e por que outras?
- Que ações das pessoas cuidadoras poderiam mudar e por quais as substituiriam?

Caso não surjam outras sugestões, pode-se propor:

- Criar momentos de brincadeira e conversa com as crianças.
- Interessar-se pelas suas atividades escolares (mas não apenas).
- Abraçá-las e acariciá-las.
- Fixar-se nos aspetos positivos e nos seus esforços, elogiando-as.
- Quando a criança fizer algo que desaprovem, primeiro perguntar o que aconteceu e tentar encontrar, em conjunto com ela, uma sanção ou punição adequada.
- Permitir que as crianças cometam erros, não esperar que sejam perfeitas. Saber que estão em crescimento e que somente paulatinamente vão desenvolvendo habilidades. Saber que, pouco a pouco, podem mudar os seus comportamentos.
- Pedir às crianças apenas coisas que elas podem fazer de acordo com o que sua idade possibilita e permite. Evitar fazer por elas o que elas mesmas podem realizar, assim como evitar exigir algo que ainda não possam fazer.
- Aceitar os seus sentimentos e dar-lhes a importância devida. Procurar entender as suas tristezas, sem frases que menosprezem os seus sentimentos como "já passou", "não chores mais", "isso não é importante". Igualmente, aceitar os seus medos e vê-los como importantes.

- Reconhecer os erros que as pessoas adultas cometem ao educar as crianças: oferecer desculpas ou pedir perdão quando erram.

3º momento: COMPROMISSOS (aprox. 5 min.)

Cada pessoa cuidadora escreverá um compromisso e procurará mantê-lo a partir desse momento: uma ação que deva ser transformada na forma como estão a criar e educar as crianças para que sejam pessoas melhores, criativas, participativas, responsáveis, etc.

- Que ação deve mudar, e por qual mudarão?

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

ATIVIDADE 1

Exemplos de Projetos

Situação A. No Dia da Criança, profissionais convidam os encarregados de educação do sexo masculino para prepararem uma festa para as crianças na qual têm que desempenhar tarefas diversas, muitas destas habitualmente associadas ao sexo feminino (cozinhar, tecer serapilheiras para fazer almofadas...). O evento permite às crianças observarem tarefas tradicionalmente femininas a serem desempenhadas por homens. Paralelamente, a iniciativa é importante porque frequentemente são as mães ou avós quem se disponibiliza a participar nas atividades de educação infantil.

Situação B. Recorrendo à técnica "testemunho", convidam-se pessoas encarregadas de educação que façam parte famílias imigrantes da comunidade escolar para que relatem peculiaridades culturais sobre as suas festas, crenças, costumes, indumentária e faz-se uma comparação com as tradições portuguesas, descolonizando o olhar e demonstrando que cada povo e cada cultura possuem semelhanças e diferenças entre si. A atividade pode ser realizada inicialmente com as crianças e, posteriormente, pode ser criado um evento que envolva toda a comunidade escolar para que esta se familiarize com as demais famílias e com as necessidades e interesses comuns para a educação infantil.

Recomendações de livros relacionados com a diversidade das famílias para serem lidos com as crianças em:

<https://kinder.ces.uc.pt/playroom/portugal/>





MÓDULO 9

Mobilização e Criação de Campanhas

Linda Cerdeira



Introdução

Esta secção é dedicada a profissionais e ativistas que têm interesse em desenvolver atividades que promovam a visibilidade e a consciência dos benefícios individuais e coletivos na adoção de estratégias e práticas pedagógicas promotoras da equidade de género e do reconhecimento e valorização das diversidades na infância. O objetivo da mobilização da comunidade (escolar, por exemplo) é a construção de um reforço da articulação para garantir que as pessoas se fortalecem quando se unem para superar problemas. A mobilização da comunidade é um elemento que potencia a participação e a articulação de pessoas e estratégias, de forma a transformar e ultrapassar os desafios e estereótipos prejudiciais a um desenvolvimento individual e coletivo saudável, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e menos violenta.

Aqui será possível conhecer as instruções metodológicas e os conteúdos sobre algumas possibilidades de mobilização da comunidade. A proposta é que essas atividades sejam realizadas, inicialmente, em grupos com pessoas diversificadas, e que, de seguida, se envolva a comunidade de forma mais ampla. De acordo com diversos estudos de investigadores, universidades e organizações de diferentes partes do mundo, os benefícios da participação da comunidade em ações que propõem alterações nos padrões e crenças construídas socioculturalmente ao longo da história associados a género, raça e classe, têm um impacto direto na diminuição de práticas, políticas e situações de opressão, exclusão e violência contra mulheres, crianças e pessoas pertencentes a grupos sub-representados nas estru-

ras de poder.

As atividades de mobilização contribuem para a discussão de temas como a criação equitativa no que diz respeito à desconstrução das normas e papéis de gênero, identidades e sexualidades, educação antirracista e antixenófoba, emoções e consentimento, educação não violenta, comunicação e prevenção de violências, discutidos por meio de grupos de reflexão e de maior envolvimento da comunidade.

A Importância da Mobilização Comunitária

Porquê?

Comunicar é um direito! É fundamental criar e estabelecer espaços, oportunidades e estratégias para que as pessoas possam conversar, comunicar e refletir acerca das suas inquietações e dos desafios da comunidade escolar, dos processos pedagógicos e da construção de uma sociedade justa e não violenta.

Comunicação e Educação

- Empoderamento: os participantes deixam de ser apenas recetores de informação e passam a ter um papel ativo na transformação
- Potencia uma reflexão crítica acerca dos meios e processos de comunicação

Disseminar a Mensagem

- Sensibilizar e mobilizar pelas causas
- Promover a comunicação com os pares
- Promover mudanças nas perceções, crenças e atitudes
- Apoiar e promover as mudanças na realidade local

As sessões em grupo para Mobilização Comunitária

Serão apresentados alguns dos passos para a criação de uma campanha ou evento de mobilização comunitária.

Os passos para a realização das atividades de mobilização são semelhantes ao da realização dos grupos, mas é importante lembrar e frisar as seguintes etapas antes de apresentar as oficinas.

Sugestões para a facilitação.

- Assegurar a existência de espaços públicos adequados para discussões da comunidade sobre o assunto;
- Promover e incentivar a participação de toda a comunidade escolar nas oficinas;
- Certificar-se de que o espaço de discussão é seguro, protegendo a confidencialidade de quem participa;
- Criar um espaço agradável e confortável. Se possível, dispor de música e lanche;
- Promover a participação de lideranças comunitárias nas atividades para estabelecer a confiança entre as pessoas que facilitam a sessão e quem participa da atividade;
- Envolver toda a comunidade escolar na criação, implementação e avaliação de campanhas;
- Usar imagens e outras estratégias visuais para facilitar o acesso do público menos escolarizado;
- Sempre que possível, participar em conferências regionais e nacionais na procura de apoio para a campanha;
- Realizar a avaliação do trabalho desenvolvido.

A equipa facilitadora nunca deverá.

- Exigir a apoio na realização das atividades;
- Supor que quem participa da atividade já ouviu estas informações em ocasiões anteriores;
- Produzir materiais sem a realização de uma avaliação preliminar das necessidades;
- Supor que já conhecem os efeitos da ação a ser executada.

Como fazer?

Idealmente deverão ser realizadas sessões com atividades e debates sobre os temas apresentados nos capítulos anteriores deste manual de forma a promover a reflexão crítica mais aprofundada do público participante.

ATIVIDADE 1

Criação de uma Campanha Comunitária

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Despertar a capacidade de reflexão e mobilização coletiva sobre questões importantes para a comunidade.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Cartolinas ou papel pardo para cartaz, lápis e canetas coloridas, tesouras, colas, revistas velhas.

TEMPO RECOMENDADO: Mínimo de 6 horas (veja nas dicas de planejamento)

Descrição:

1. Definir o tema central

Identificar:

- O quê?
- Porquê?
- Quando?
- Onde?
- Como?
- Para quem?

2. Definir o(s) público(s) e identificar as necessidades do contexto local em relação ao tema central

- Definir quais são os públicos que a campanha quer alcançar, e organizá-los em primário, secundário, etc.
- Descrever as características de cada um deles, principalmente as relacionadas com as formas como comunicam, ou como são influenciados a mudar de ideia, etc.

Para realizar o levantamento das necessidades deve:

reunir com o grupo participante para refletir sobre comportamentos, atitudes e conhecimentos que influenciam ou produzem formas de vulnerabilização em relação à violência relacionada com gênero, raça, etnia, classe e outros

marcadores sociais. Estas informações podem ser obtidas através da realização de entrevistas ou grupos focais com o(s) público(s)-alvo da campanha.

Se, por exemplo, um dos públicos-alvo forem docentes, podem ser feitas perguntas como:

- O que é que, para si, promove equidade?
- Quais são os principais obstáculos que a educação enfrenta para promover relações baseadas no respeito?
- Percebe atitudes violentas por parte de crianças na sua escola? Quais? Dirigidas a quem?
- Promove atividades/conversas sobre equidade de género na sua escola? Como é que elas são recebidas?
- Promove atividades/conversas sobre raça/etnia na sua escola? Como é que elas são recebidas?
- Acha que há diferenças nas brincadeiras de meninos e meninas na sua escola? Porquê?
- Qual a sua perceção em relação às expectativas de meninos e os seus medos?
- Qual a sua perceção em relação às expectativas de meninas e os seus medos?
- Que informações considera fundamentais serem transmitidas na infância para construirmos uma sociedade mais justa?

3. Definir objetivos

Descreva o que deseja alcançar/realizar com a campanha. Pode dividir em objetivo geral e objetivos específicos e deve ser algo bem definido e realista. Ex: gerar conhecimento sobre violência baseada em género, em particular nas escolas públicas do primeiro ciclo de Nárnia.

4. Estabelecer qual é o posicionamento em relação ao tema

- Proposição básica: O que é que a campanha propõe para o público?
- Justificação: Por que é que a campanha propõe isso?
- Imagem desejada: Qual é a ideia que a campanha espera que o público adquira sobre esse movimento/assunto/temáticas?
- Definir o conceito e nome da campanha

5. Desenvolvimento: descrição da campanha

Como será a campanha disseminada e articulada?

De acordo com os perfis do(s) público(s)-alvo já definido(s), podem ser criadas estratégias e mensagens que se comuniquem de forma mais eficiente. Desenvolver mensagens é o passo que geralmente requer mais tempo e criatividade. As mensagens de campanha que são positivas e orientadas à ação costumam ser mais atraentes e inspiradoras do que aquelas que culpam as pessoas e/ou se focam somente nas consequências negativas.

No desenvolvimento da campanha, devem ser definidos os meios de comunicação/redes sociais/materiais de divulgação que vão ser usados: rádio, revistas, *outdoors*, cartazes, jornais, *fanzine*, mural, Facebook, Instagram, Twitter, *podcasts*, etc.

Caso tenha poucos recursos financeiros para realizar a campanha, será necessário usar ainda mais criatividade para alcançar as pessoas. Um passo importante é estabelecer parcerias estratégicas que possam envolver-se e apoiar a campanha.

Lembre-se!

A campanha deve ir além da simples oferta de informações, abordar normas e percepções relacionadas com comportamentos e, assim, permitir uma reflexão individual e coletiva sobre o tema.

ATIVIDADE 2

Potenciais parcerias para mobilização comunitária

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Identificar potenciais parcerias para a realização do trabalho.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Quadro dividido nas colunas *Parcerias potenciais*; *Benefícios/Razões para trabalhar em conjunto*; *Obstáculos para trabalhar em parceria*; *Recursos e ideias para superar obstáculos*; *Como o trabalho em parceria se encaixa ou não se encaixa com as nossas prioridades e pontos fortes*.

TEMPO RECOMENDADO: 2 horas

Descrição:

Parte 1. Convidar o grupo para discutir uma coluna de cada vez. A explicação das posições pode ajudar a identificar o que se encaixa em cada coluna. O grupo deve ter em mente que este não é o momento de avaliar ou debater os prós e os contras de potenciais parcerias. Isto será feito durante a próxima etapa.

Explicação de cada coluna:

Potenciais parcerias

Pode incluir uma ampla gama de instituições, como organizações locais que tenham maioria masculina ou feminina, instituições religiosas, grupos da comunidade, juntas de freguesia, corporações, sindicatos e associações profissionais, escolas, escuteiros, clubes e outras organizações juvenis, pessoas influentes, diferentes níveis de governo, organizações não governamentais.

Benefícios/razões para trabalhar em parceria com uma organização ou grupo específico

O trabalho poderá ser realizado com uma instituição visando

estabelecer contactos com outra organização com a qual está filiada, ou aproveitar a visibilidade e o peso da organização na comunidade por diversas razões, como ser a maior empresa na área, a única universidade, etc.

Barreiras para trabalhar em parceria

São potenciais obstáculos para a construção de uma parceria com uma organização ou grupo específico.

Recursos e ideias para superar obstáculos

Incluem recursos práticos e ideias para superar tais barreiras, como, por exemplo, as relações pessoais ou a proximidade física. Essa etapa deve ser priorizada, demorando entre 15 a 30 minutos.

Parte 2. A equipa facilitadora deve rever o que foi desenvolvido na Parte 1 e convidar o grupo a categorizar as potenciais parcerias, de acordo com os critérios abaixo.

- Lista A: Alto potencial de parceria. Uma organização ou instituição nesta lista é considerada de alto grau de importância para a parceria, o que significa que há muitos benefícios num trabalho em conjunto. Quaisquer obstáculos são superáveis e uma parceria efetiva encaixa-se no seu mandato e prioridades.
- Lista B: Algum potencial de parceria. Uma organização desta lista tem algum potencial de parceria, mas não é garantia de sucesso.
- Lista C: Trabalhar com essas organizações pode oferecer alguns benefícios ou talvez haja demasiadas barreiras intransponíveis.

Parte 3. Desenvolvimento de um plano estratégico, a partir das seguintes perguntas:

Inicialmente, o grupo deve concentrar-se nas organizações da Lista A. Estas mesmas perguntas podem ser repetidas com as organizações da Lista B.

- Há iniciativas específicas, campanhas, questões comunitárias ou eventos através dos quais se possam aproximar dessa organização?
- Querem começar apenas com um grupo ou com grupos de abordagem diversas? Neste último caso, querem desenvolver iniciativas separadas ou tentar formar uma coligação? Tenham em mente que a vossa organização terá de se encontrar separadamente com cada grupo.
- Como podem envolver as tradicionais parcerias nesta iniciativa e quais as informações que precisam para compartilhar o que estão a fazer?
- Quem irá assumir a responsabilidade pela elaboração de uma proposta ou estabelecer o primeiro contacto?

Após a compreensão conjunta de quais as parcerias que podem ser estabelecidas para o fortalecimento das ações, é altura de pensar numa Campanha Comunitária para envolver mais pessoas e instituições.

Estratégias fundamentais...

- Selecionar estrategicamente as pessoas que já trabalham como lideranças/multiplicadoras/influenciadoras na comunidade para participar na construção e disseminação da campanha, além de pessoas com características semelhantes às dos públicos que pretendemos chegar;
- Usar metodologias participativas: apresentação do tema e discussão sobre o que se espera em termos de mudanças através de atividades práticas, rodas de conversa, etc;
- Analisar as redes e os meios de comunicação que pretendemos usar: identificar o que já vem sendo feito/falado sobre o tema, o que funciona, que imagens/linguagem o grupo acha mais apelativo, etc;
- Pensar no(s) público(s): criar perfis e identificar as suas preferências. Quando desenvolver os conceitos da campanha,

lembre-se de: utilizar uma abordagem positiva; mensagens/ imagens que traduzam o traduzindo o estilo de vida do(s) público(s)-alvo; adaptar a linguagem ao(s) público(s)-alvo;

- Quando pensar/planear os materiais, estes devem conter informação verificada e qualificada; caso pretenda produzir brindes, certifique-se de serão úteis no dia a dia (garrafas de águas reutilizáveis, sacos de pano, chapéus de chuva, canecas, etc.);
- As mensagens da campanha devem chegar aos espaços públicos – incluindo os virtuais: cartazes em praças; espaços de convívio; casas de banho das escolas; filtros de Facebook/Instagram; *stickers* de WhatsApp, etc.;
- Planear ações/eventos de divulgação: oficinas; feiras; jogos; exibição de filmes; rodas de conversa; mostras de música, dança; exposições...e tudo mais que faça sentido no contexto específico;
- Construir coletivamente desde o os primeiros passos;
- Estabelecer alianças e parcerias;
- Ser realista (com os nossos recursos – financeiros e humanos; e com as nossas expectativas);
- Fazer um pré-teste: é necessário confirmar se as mensagens da campanha são claras e relevantes e se informam e mobilizam o(s) público(s)-alvo como se pretende. O pré-teste pode ser feito individualmente em entrevistas ou em grupos focais com participantes com perfis semelhantes aos que traçamos ao longo do desenho da campanha. É também importante pré-testar as mensagens com os públicos secundários para verificar se são aceitáveis e apropriadas e se não haverá lacunas;
- Ter flexibilidade (adaptar, reorganizar, rever, improvisar);
- Monitorar (Como está a correr? O que é necessário adaptar?);
- Avaliar.



Check-list para uma campanha bem-sucedida

1. Plano de ação definido

- ▶ Descreva o plano de ação da campanha em 2 ou 3 fases distintas.

2. Cooperação

- ▶ Com quem é possível trabalhar para implementar este plano?
- ▶ Como obter esse apoio ou cooperação?

3. Recursos

- ▶ Que recursos são necessários para implementar este plano?
- ▶ Onde e como é possível obter esses recursos?

4. Calendário

- ▶ Quanto tempo é necessário para implementar a campanha?
- ▶ Plano passo a passo: os diferentes passos necessários para implementar a campanha.

5. Avaliação

- ▶ Como se pode saber que o plano funciona?
- ▶ Que expectativas existem sobre os resultados da campanha?

6. Riscos

- ▶ O que pode correr mal?



Como fazer um *fanzine*⁵¹

Depois de conversar sobre assuntos tão importantes, que tal transformar esse debate num material que pode virar uma campanha comunitária, um diário, um jornal informativo ou mesmo algo que seja possível trocar com outras pessoas? O *fanzine* funciona como uma ferramenta que possibilita a expressão de sentimentos, opiniões e até o debate de assuntos através de textos, imagens e colagens e apresenta um outro método para discussões e para o exercício da criatividade.

Concretizar a imaginação e o pensamento em forma de *fanzine* pode ser bastante interessante uma vez que ele poderá circular tanto dentro, quanto fora da escola.

Para fazer o *fanzine* é necessário papel A4, tesoura, cola, canetas coloridas, revistas ou jornais e colocar suas ideias no papel!

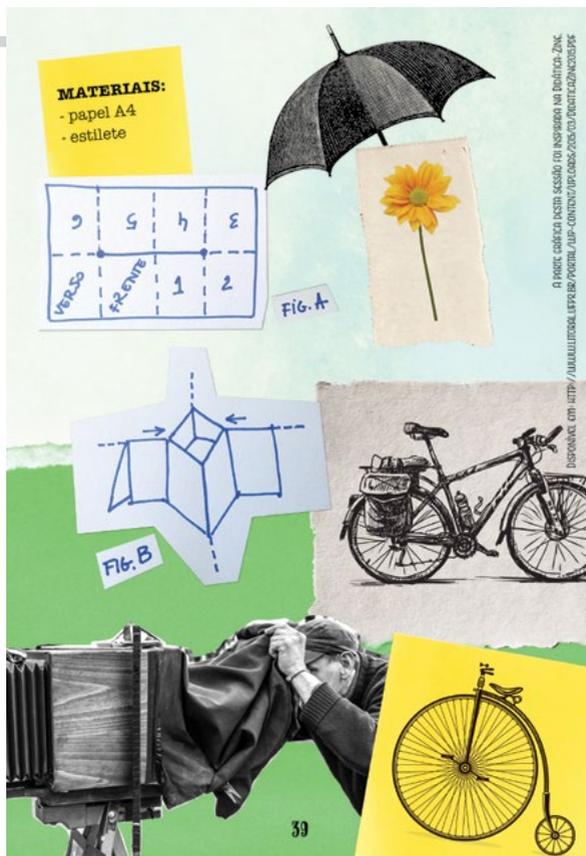
Materiais:

- ▶ Papel A4
- ▶ Canetas/lápis
- ▶ Tesoura
- ▶ Cola
- ▶ Revistas/jornais (caso queira fazer colagens)
- ▶ X-ato

Como fazer:

1. Dobre o papel ao meio ao comprido (estilo *hotdog*)
2. Dobre o papel ao meio novamente (estilo *hamburger*)
3. Dobre o papel ao meio mais uma vez.
4. Desdobre o papel. Ele deve ter agora 8 seções retangulares
5. Com o x-ato (ou a tesoura, o que você achar que funciona

⁵¹ Adaptado do Programa "J: Trabalhando com jovens para prevenção de violências". *Fanzine Comunicação e Relacionamentos*, pp. 38 e 39.



melhor), corte ao longo entre os dois pontinhos demarcados. (fig. A)

6. Dobre o papel ao longo dessa mesma linha (estilo *hotdog*)
7. Agora dobre as páginas de modo que o meio apareça, basicamente formando uma cruz (fig. B)
8. Eis o seu ZIIIIINE!

A parte gráfica desta sessão foi inspirada na Didática-Zine

Disponível em:

https://www.academia.edu/10717252/Didática_Zine



Exemplos de campanhas:

Projeto EQUI-X: Promoção de estratégias inovadoras para a construção de identidades de género e para o envolvimento de homens e rapazes em modelos de masculinidades não violentas.

Implementado em 5 países da UE (ES-PT-DE-BE-HR), o projeto EQUI-X teve por objetivo desenvolver abordagens e ferramentas para a prevenção da violência baseada no género entre meninas/mulheres e meninos/homens, de diferentes idades e origens.

Campanha Europeia EQUI-X

<https://youtu.be/M1MOvl6pzJQ>

Projeto EQUI-X:

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/01/Manual-EQUIX.pdf>



Campanha "Por uma Infância sem Racismo" – UNICEF Brasil

Campanha lançada em 2010 pela UNICEF Brasil, onde se faz um alerta sobre os impactos do racismo na vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros e convida todas as pessoas a fazer uma ação por uma infância e adolescência sem racismo.

<https://youtu.be/G87QTe7CzW4>

Campanha de Paternidade PARENT (2021)

Ao longo do mês de março de 2021, o Projeto PARENT promoveu a uma reedição da campanha "Eu Sou Pai", cujo objetivo foi sensibilizar para a paternidade e para o cuidado responsáveis e igualitários.

Com depoimentos e imagens recolhidas pelo projeto, além de dados do relatório *State of Europe's Fathers: Men's Caregiving in the European Union 2020* (A Situação da Paternidade na Europa), foram partilhados conteúdos nas redes sociais que procuraram contribuir para mudanças nas atitudes e nos comportamentos sociais em relação aos papéis tradicionais de género e do cuidado.

Entre 11 e 31 de março, foram divulgadas 10 imagens e dois vídeos através da página do Facebook do Promundo-Portugal, sempre com um texto a acompanhar e a utilização do hashtag #EuSouPai. As publicações tiveram um alcance orgânico de mais de 5 mil pessoas e quase 1.500 interações.

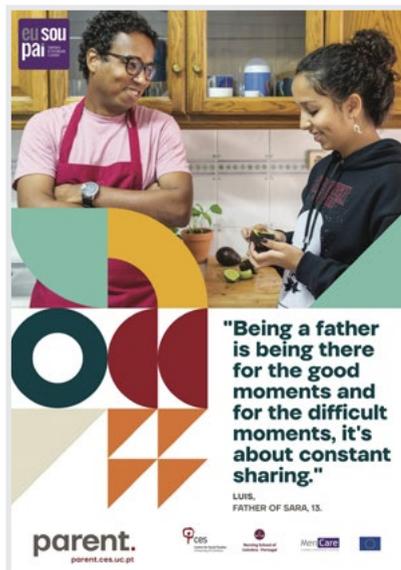
Para mais informações sobre a Campanha Europeia:

<https://parent.ces.uc.pt/resource/european-campaign-materials>

No mês de maio de 2021 foi a vez de vincular a campanha ao Dia da Mãe, focando na necessidade de uma divisão mais igualitária do trabalho de cuidado. Assim, foram publicados nos Jornais Expresso, Correio da Manhã, Jornal de Notícias e Diário de Notícias testemunhos de mães sobre os efeitos do confinamento no seu quotidiano devido à pandemia de COVID-19.

Para mais informações:

<https://parent.ces.uc.pt/resource/eusoumae/>





Um longo caminho a percorrer

um olhar sobre a promoção da Igualdade de Género no Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, em Portugal

Sofia Gonçalves + Rosa Monteiro

Introdução

A igualdade é um dos pilares da nossa democracia e um princípio constitucionalmente consagrado pelo Estado Português logo na sua primeira versão, em 1976, no célebre artigo 13.º. No art. 9.º da Constituição da República Portuguesa, o Estado assumiu como sua atribuição a promoção da igualdade entre mulheres e homens. Décadas de igualdade formal, juridicamente consagrada em legislação e documentos de política pública, têm vindo a contribuir gradualmente para avanços no reconhecimento social das desigualdades entre mulheres e homens, suas causas e suas consequências nas diversas áreas da vida individual e coletiva. A área da educação, pela sua relevância transversal, tem sido identificada sistematicamente como sendo absolutamente central no combate aos estereótipos de género que se encontram enraizados nas conceções e nas práticas de indivíduos e sociedades.

Enfrentar a raiz do problema impõe um olhar atento para os mecanismos de produção e reprodução dos estereótipos de

género, ou seja, de "ideias preconcebidas e generalizadas sobre os atributos e características que devem ou não ser possuídos por mulheres e por homens, sobre os comportamentos considerados socialmente adequados e sobre os papéis que mulheres e homens devem desempenhar em função do seu sexo" (ENIND 2020-30).

Uma vez que são reproduzidos no processo de socialização primária e secundária de sujeitos sociais é, pois, crucial criar mecanismos de educação formal e não formal capazes de questionar concepções sobre ser mulher e ser homem, bem como as práticas institucionais que as alavancam e perpetuam.

Isso mesmo preconizam diversas organizações internacionais e agendas orientadoras. É o caso da Agenda do Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, Agenda 2030, com os seus dezasseis Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Não obstante algumas críticas que lhe têm sido apontadas (Amaro, 2017), esta Agenda corporiza atualmente na cena transnacional o quadro de grandes diretrizes, prescrevendo a integração das desigualdades de género e da discriminação interseccional nas estratégias para o desenvolvimento, nas suas várias escalas e dimensões, reforçando a indispensabilidade do *mainstreaming* de género e da interseccionalidade. Nela se assume a igualdade e o *empoderamento* das mulheres e raparigas como elemento transversal de todos os objetivos e metas, para além do objetivo específico, o ODS 5, que visa alcançar a igualdade de género para todas as mulheres e raparigas. O *mainstreaming* de género significa que as políticas destinadas a promover a igualdade entre mulheres e homens nas diferentes esferas da sociedade devem, em todas as suas fases, desde a preparação, à implementação, à monitorização e à avaliação, levar em conta os fatores estruturais, na sua maioria silenciosos e invisíveis, que favorecem as condições para a perpetuação das desigualdades.

O Conselho da Europa, por seu turno, aprovou, em 2018, a nova Estratégia para a Igualdade de Género (2018-2023), lembrando

que o reforço dos mecanismos institucionais em cada país será determinante para os progressos futuros em matéria de igualdade entre mulheres e homens. Mais recentemente, a Estratégia da União Europeia para a Igualdade de Género (2020-2025) destaca os desafios que se colocam entre países e dentro de cada Estado-nação, afirmando que é necessário trabalhar em conjunto para construir uma "Europa onde mulheres e homens, meninas e meninos, em toda a sua diversidade, sejam iguais – onde sejam livres para seguir o caminho escolhido na vida e alcançar todo o seu potencial, onde tenham oportunidades iguais de prosperar e onde possam participar igualmente e liderar a sociedade europeia" (p. 19).

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio, que aprovou a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação (ENIND) 2018-2030, estatui precisamente este combate aos estereótipos de género como uma tarefa sistemática e central de um processo global de transformação da sociedade portuguesa.

"Os estereótipos de género estão na origem das discriminações em razão do sexo diretas e indiretas que impedem a igualdade substantiva entre mulheres e homens, reforçando e perpetuando modelos de discriminação históricos e estruturais. Reflexo da natureza multidimensional da desvantagem, os estereótipos na base da discriminação em razão do sexo cruzam com estereótipos na base de outros fatores de discriminação, como a origem racial e étnica, a nacionalidade, a idade, a deficiência e a religião. Também assim, o cruzamento verifica-se com a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais, assente em estereótipos e práticas homofóbicas, bifóbicas, transfóbicas e interfóbicas, e que se manifesta em formas de violência, exclusão social e marginalização, tais como o discurso de ódio, a privação da liberdade de associação e de expressão, o desrespeito pela vida privada e familiar, a discriminação no mercado de trabalho, acesso a bens e serviços, saúde, educação e desporto".

Com os seus três Planos de Ação, a ENIND 2030 apresenta-se como um instrumento de planeamento de políticas públicas capaz de combater as causas estruturais de desigualdade com base no sexo e género e com manifestações nas diversas esferas da vida individual e coletiva, com desproporcional desvantagem para as mulheres e raparigas. Essas desigualdades e discriminações manifestam-se no mercado de trabalho, na assimétrica participação nos cargos de decisão, nas desigualdades remuneratórias, nas várias formas de assédio; mas também no condicionamento das opções individuais quanto às áreas de estudo, formação e profissão. Manifestam-se na persistente violência contra as mulheres e violência doméstica, transversal a todas as idades, geografias e grupo socioeconómicos, incluindo as práticas tradicionais nefastas (que incluem os casamentos precoces, infantis e forçados, e a mutilação genital feminina); na feminização da pobreza e da precariedade de vida, com impactos ao longo dos vários ciclos de vida das mulheres, com particular incidência na velhice. Mas manifestam-se também nos estereótipos que condicionam o exercício da maternidade e da paternidade, determinando sobrecargas de tarefas domésticas e familiares para as mulheres - sendo elas as principais cuidadoras -, e dificuldades no acesso a direitos a licenças de parentalidade para os homens. Os mesmos estereótipos de género influenciam os piores resultados escolares dos rapazes e a maior prevalência de insucesso escolar entre eles, ou a maior percentagem de sinistralidade rodoviária fatal, para sublinhar apenas alguns indicadores.

A educação é um dos seus Objetivos Estratégicos (OE), concretizado em medidas concretas indicadores e metas. Mais especificamente, o Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens (PAIMH) estabelece como o seu 3º OE "3 - Garantir as condições para uma educação e uma formação livres de estereótipos de género". Nele pretende-se (3.1.) "Promover uma educação escolar livre de estereótipos de género, para raparigas e rapazes", através da (3.1.1.) "Implementação da

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) no que se refere ao domínio da "Igualdade de Género" e ao seu cruzamento com outros domínios e temáticas"; (3.1.2.) da "Distribuição dos Guiões de Educação, Género e Cidadania para os vários níveis escolares em todos os estabelecimentos de ensino, e formação sobre os mesmos para docentes de todos os grupos disciplinares e de todos os ciclos de ensino, no quadro do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores". Pretende-se também a (3.1.3.) "Integração da IMH na formação de docentes e outros/as profissionais de educação" e o (3.1.4.) "Desenvolvimento de projetos em parceria no sistema educativo, de incentivo a práticas educativas que envolvam raparigas e rapazes nas áreas profissionais segregadas por sexo, designadamente as TIC": bem como a (3.1.5.) "Efetivação dos critérios do artigo 11.º, n.º 2, da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, quanto ao cumprimento do "princípio da não discriminação e da igualdade de género" na avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário"; ou ainda, a (3.1.6.) Integração da perspectiva da IMH em programas setoriais no âmbito da educação, como educação para a saúde, programas contra o abandono escolar e insucesso, etc.". Ainda no âmbito deste objetivo estratégico relativo à educação se almeja (3.2.) "Promover dinâmicas coletivas e organizacionais que garantam a vivência de relações de igualdade entre raparigas e rapazes, nas escolas e outras instituições educativas", e (3.3.) Incentivar práticas educativas, não formais e informais, promotoras de relações de igualdade entre raparigas e rapazes.

Estando claramente definidos estes grandes desideratos nacionais em matéria dos contributos da educação para a igualdade entre mulheres e homens, torna-se absolutamente prioritário conseguir desencadear dinâmicas de transformação social ampla e estruturantes. Dessa forma, vários agentes são chamados à operacionalização desta ação transformadora. Agentes como as escolas e sua equipa profissional, as autarquias, as empresas

e associações de várias naturezas que, pela sua intensa implantação e ação no local, junto das pessoas, se constituem como parceiros estratégicos de efetivação dos instrumentos de política nacional de igualdade. Se é certo que o país tem evoluído de forma muito considerável relativamente a um passado de manifesta desigualdade (a discriminação estava inscrita na própria legislação) (Monteiro, 2017), a verdade é que ainda muito falta para converter a igualdade *de jure* em igualdade de facto. Segundo dados de 2019 do Instituto Europeu para a Igualdade de Género (EIGE, 2019), o índice de Portugal no alcance da igualdade entre mulheres e homens era apenas de 59,9%, mantendo-se abaixo da média europeia, que se situava nos 67,4%. Se é verdade, que não existe um único país do mundo em que o índice de concretização da igualdade entre mulheres e homens seja de 100%, também se sabe que fatores como o grau de escolarização da população, o nível de desenvolvimento socioeconómico, a qualidade da democracia e a promoção da participação cidadã estão positivamente relacionados com a celeridade para o alcance desse objetivo.

Neste texto, num primeiro momento, apresentaremos os principais referenciais, nacionais e internacionais, onde a promoção de igualdade de género se apresenta como um domínio estruturante e integrador da ação. Num segundo momento, refletiremos sobre as políticas emanadas pelo Estado português, nomeadamente os documentos produzidos pelo Ministério da Educação de Portugal, começando pela *Educação para a Cidadania*, onde realçamos a criação de um grupo de trabalho constituído por especialistas na área de Cidadania e Educação para delinear uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a implementar pelas escolas e as orientações para a promoção da igualdade de género, dos 3 aos 12 anos. Por fim, e para dar mote ao *perfil dos alunos para o século XXI*, aprofundaremos as políticas educativas em torno dos processos de autonomia e flexibilidade curricular.

1. Referenciais nacionais e internacionais: promoção da Igualdade de Género – um domínio estruturante e integrador da ação

1.1. Principais marcos mundiais das políticas para a Igualdade de Género (igualdade entre mulheres e homens)

1979 – Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, de 1979, doravante denominada CEDAW, ratificado por Portugal em 1980, e em vigor desde 1981, é o primeiro tratado internacional que dispõe amplamente sobre os direitos humanos das mulheres, sendo por isso considerada como a "Magna Carta dos Direitos das Mulheres" ou a "Carta dos Direitos Humanos das Mulheres". São duas as frentes propostas: promover os direitos da mulher na busca da igualdade de género e reprimir quaisquer discriminações contra as mulheres nos Estados.

1993 – Realiza-se, em Viena, a Conferência Internacional da ONU sobre Direitos Humanos, onde se reconhece que "Os direitos humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais" (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, parágrafo 18).

Este novo paradigma influencia a evolução da igualdade entre mulheres e homens que passa de uma questão abstrata, meramente formal e jurídica, para um resultado concreto e material a atingir, o que integra uma dimensão transformativa das sociedades humanas.

1995 – Realiza-se, em Pequim, a Conferência Internacional da ONU sobre Mulheres, Desenvolvimento e Paz, onde foi adotada a Plataforma de Ação de Pequim, com o objetivo da concretização dos direitos das mulheres em todo o mundo.

De cariz programático, apresenta 12 áreas de ação (As mulheres e a pobreza; Educação e formação das mulheres; As mulheres e a saúde; A violência contra as mulheres; As mulheres e os conflitos armados; As mulheres e a economia; As mulheres no poder e na tomada de decisão; Mecanismos institucionais para o progresso das mulheres; As mulheres e os meios de comunicação social; As mulheres e o meio ambiente; A rapariga) e apela aos Estados para a integração da igualdade de género na formulação, implementação e avaliação de todas as políticas e ações, no que foi designado por estratégia de "mainstreaming de género".

2015 – A ONU aprova a Agenda 2030 e enuncia os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) interpelando os Estados e os atores institucionais e privados a cumprirem a promessa de não deixar ninguém para trás. A dimensão de género é considerada transversal a toda a Agenda e constitui o 5º ODS "alcançar a igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas" (ONU, 2015).

1.2. Internacionais de referência geral

ONU – Organização das Nações Unidas

Carta das Nações Unidas

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Carta-das-Nações-Unidas.pdf>

Declaração Universal dos Direitos Humanos

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

UE – União Europeia

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/1.pdf>

Resolução de Lisboa

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/cplp1.pdf>

1.3. Internacionais de referência sobre igualdade entre mulheres e homens

ONU – Organização das Nações Unidas

Relatório de 2019 relativo à Estratégia para a Igualdade de Género 2018-2021 (PNUD)

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/09/UN-DP-Gender-Equality-Strategy-2019.pdf>

Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/CEDAW.pdf>

Protocolo opcional [PUBLICAÇÃO CIG]

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Guia-CEDAW- -Protocolo-Opcional_Cig.pdf

UE – União Europeia

Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025 – Comissão Europeia

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/03/Estrategia-para-a-Igualdade-de-Genero-2020-2025.pdf>

Estratégia Quadro para a Igualdade

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/03.pdf>

Roteiro para a igualdade entre homens e mulheres – 2006-2010

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/02.pdf>

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Plano Estratégico para a Igualdade de Género e *Empoderamento* das Mulheres na CPLP

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/PLA-NO ESTRATEGICO VERSAO FINAL.pdf>

Regimento da Reunião de Ministros/as responsáveis pela Igualdade de Género da CPLP

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/cplp2.pdf>

1.4. Nacionais – relatórios e instrumentos sobre Igualdade de Género

Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030

<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/61-2018-115360036>

Guia de Educação – Género e Cidadania 1º Ciclo

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/400-15_Guiao_1Ciclo_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf

Guia de Educação – Género e Cidadania Pré-escolar

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/398-15_Guiao_Pre-escolar_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf

Guia de Educação – Género e Cidadania 2º Ciclo

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_2ciclo.pdf

Guia de Educação – Género e Cidadania 3º Ciclo

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/734-15_3Ciclo_Versao_Digital_Final_NOVA.pdf

Guia de Intervenção Integrada junto de crianças ou jovens vítimas de violência doméstica

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/06/170-20_Guia_Intervencao_Integrada.pdf

Guião para a Elaboração dos Planos de Igualdade

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2019/07/Guião-para-a-Elaboração-dos-Planos-de-Igualdade-anuais.pdf>

Guião para implementação de Planos de Igualdade nas empresas [Publicação CIG]

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/08/guiao-plano-igualdade-empresas.pdf>

Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública [PUBLICAÇÃO CIG]

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf

Manual de Linguagem Inclusiva, CES, 2021

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/08/12-Manual-de-Linguagem-Inclusiva-CES.pdf>

Guia de Boas Práticas dos órgãos de comunicação social na prevenção e combate à violência contra as mulheres e violência doméstica

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2019/09/Gui-DeBoasPraticas.pdf>

Sistema de Referenciação nacional de crianças (presumíveis) vítimas de tráfico de seres humanos

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/05/TSH_Book_Mo6.pdf

Guia de Requisitos Mínimos para Programas e Projetos de Prevenção Primária da Violência contra as Mulheres e Violência Doméstica

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/08/172-20_GUIA_REQUISITOS_MINIMOS.pdf

1.5. Nacionais específicos de outras áreas importantes para a Igualdade de Género

Objetivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania (2008)

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/10/Estrategia_Cidadania_Original.pdf

Kit de Ferramentas para Diagnósticos Participativos

https://lge.ces.uc.pt/pdf/LGE_Kit_ferramentas_digital.pdf

Guia para a Integração a Nível Local da Perspetiva de Género na Educação

https://lge.ces.uc.pt/files/LGE_educacao_digital.pdf

Guia para a Integração a Nível Local da Perspetiva de Género na Cultura, Desporto, Juventude e Lazer

https://lge.ces.uc.pt/files/LGE_cultura.pdf

Guião de Boas Práticas para a Promoção dos Direitos e Protecção de Crianças e Jovens LGBTI+

https://cld.pt/dl/download/b647f7ed-874f-425b-abee-0274b70e36e4/guiao_cpp_casaqui_web.pdf

Modelo de sinalização e protecção de vítimas em Portugal e em viagem para países com prática de MGF/C e casamentos infantis precoces e forçados

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/11/Modelo-de-sinalizacao-e-protecao-de-vitimas-em-Portugal-e-em-viagem-para-paises-com-pratica-de-MGFC-e-casamentos-infantis-precoces-e-forcados_vfinal.pdf

MGF – Manual de Orientação para as Escolas

<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2019/11/Mu-tilação-Genital-Feminina-Manual-de-Orientação-para-as-Escolas-003.pdf>

Crianças expostas à Violência Doméstica. Conhecer e qualifi-
car as respostas na Comunidade – Manual para a Educação de
Infância

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/09/Manual-para-a-educação-de-infancia_crianças-expostas-a-violencia-domestica.pdf

Crianças e jovens expostos/as à violência doméstica. Conhecer
e qualificar as respostas na comunidade – Manual para os Ensi-
nos Básico e Secundário [Produto CIG]

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/09/Manual-para-os-ensinos-basico-e-secundario_crianças-e-jovens-expostas-os-a-violencia-domestica.pdf

2. Principais referenciais do Ministério da Educação de Portugal: uma análise às Orientações Educativas na promoção da Igualdade de Género

O Conselho da Europa indica, numa das suas diretrizes, a neces-
sidade de "criar na escola contextos de aprendizagem centra-
dos nas necessidades e interesses das raparigas e dos rapazes
face aos problemas que afetam as nossas sociedades; propor-
cionando às crianças e jovens meios para desenvolverem e
exercerem a cidadania democrática" (Conselho da Europa. Co-
mité de Ministros, 2007), e também reconhecendo os rapazes e
as raparigas como agentes de mudança social. Um exemplo de
boa prática de referência a nível nacional, que pode materia-

lizar esta diretriz, são os Guiões de Educação publicados pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género⁵² (CIG) que nos oferecem uma boa definição sobre o que se entende por uma escola democrática. Como refere Vieira (2015), uma das coordenadoras do Guião Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário, a sociedade contemporânea implica "a experiência da diferença e da reciprocidade, a consciência de direitos e deveres contextualizados, a aquisição de qualidades relacionais e de comunicação positiva e a rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos" (Vieira et al., 2015: 54). A cidadania implica a aceitação da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas; a aceitação da diversidade respeitando culturas, crenças, religiões e a aceitação da diferença, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

O Sistema Educativo português tem estado atento a estas alterações, respondendo com uma reforma educativa que foi tomando forma em diversos documentos publicados nos últimos anos. Referimo-nos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Silva et al., 2016), ao *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (ME-DGE, 2017), às *Aprendizagens Essenciais* (ME-DGE, 2018) e à *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2017). Pedagogicamente esta nova visão foi experimentada através do projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular em 2017, e alargada a todas as escolas através do Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho. A Educação para a Cidadania (EC) tem vindo a adquirir importância, em Portugal e noutros países, dado o crescente papel da sociedade civil na identificação e solução de questões que afetam a própria sociedade. Estas questões podem estar relacionadas com fatores políticos, sociais, económicos ou ambientais e, para que sejam abordados da melhor forma, implicam o desenvolvimento de competências e de atitudes (Ferreira, 2001). Ainda que o percurso da EC tenha sofrido

52 Disponível em <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/projetos/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/>

do avanços e recuos em termos da sua inserção no currículo escolar (Ribeiro *et al.*, 2014; Monteiro, *et al.*, 2017), o principal objetivo da EC é a participação consciente das crianças e jovens, como futuros cidadãos e cidadãs na vida pública do país, através de instituições da sociedade civil ou defendendo os princípios e os valores da democracia (Araújo, 2008). A autora que acabámos de citar defende que para isso, é necessário um processo de aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências cívicas e é a este processo que chama de educação para a cidadania (Araújo, 2008: 61). Além disso, entende-se ser a escola o contexto privilegiado para o desenvolvimento destas competências (Bettencourt, Campo e Fragateiro, 1999), uma vez que é o espaço apropriado para a implementação do princípio da igualdade e para a promoção da participação na vida pública e política.

Nos últimos anos, em Portugal, tem sido crescentemente reconhecida a necessidade de desenvolver a formação da cidadania para prevenir fenómenos prejudiciais e com impactos negativos na sociedade. A cidadania, numa visão ampla e geral, engloba um conjunto de direitos e deveres que devem ser transmitidos na formação das crianças e jovens de modo a que se transformem em pessoas adultas conscientes, com uma conduta cívica que privilegie a igualdade, a empatia e o respeito nas relações interpessoais, a integração da diferença e o respeito pelos Direitos Humanos. Foi, por isso, criado um Grupo de Trabalho (GT), em 2016, constituído por especialistas na área de cidadania e educação, para delinear uma Estratégia a implementar pelas escolas (Despacho n.º 6173/2016). Deste Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC), resultou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Monteiro *et al.*, 2017). Depois de apresentada, foi integrada no "Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular" (PAFC), de experiência pedagógica, a desenvolver-se, inicialmente, no ano letivo de 2017/2018, abrangente a todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados que pretendessem aderir.

Substantivamente, a proposta deste GT baseia-se em três princípios: uma concepção não abstrata de cidadania, a identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade e a identificação de competências essenciais de formação cidadã (competências para uma cultura da democracia) (Monteiro *et al.*, 2017). Defendia ainda o GT que a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento deveria decorrer de práticas sustentadas e não apenas de intervenções pontuais; deveria estar integrada no currículo e nas práticas diárias da vida escolar; promover a inclusão e proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e o bem-estar e a saúde individual e coletiva; ainda, desenvolver parcerias com a comunidade e as famílias; e ter em consideração as especificidades e prioridades da comunidade educativa. Finalmente, estabelecia-se que a ENEC devia apoiar-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação das pessoas envolvidas (*idem*, 2017).

Assim, em 2017, com a aprovação, pelo Governo, da Estratégia Nacional de Educação e Cidadania, é criada a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, onde se integra a educação para a igualdade de género, passando a fazer parte do currículo nacional, desenvolvida nas escolas de acordo com o grau de ensino. O que se definiu é que a Cidadania e Desenvolvimento tem natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, passando a ser uma disciplina autónoma no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Todavia, os domínios a trabalhar e as competências a desenvolver ao longo do ano são deixadas ao critério do Conselho de Docentes, no caso da Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, e ao Conselho de Turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Esta foi uma decisão do Ministério da Educação que, na nossa perspetiva, e no caso das temáticas relativas à igualdade de género, limita a efetiva e universal inclusão no programa escolar.

2.1. Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar, tal como está prevista na Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, destina-se às crianças entre os 3 anos e à sua entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida". As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educadora ou educador de infância, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas (Silva *et al.*, 2016).

Apesar da legislação do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche, torna-se fundamental, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação⁵³, integrar este direito da criança nos contextos de aprendizagem - "Assim, importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios" (OCEPE, 2016).

A área de Formação Pessoal e Social, uma das áreas de conteúdo patente no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como podemos observar na figura 1, assenta, tal como as outras, no "reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia."

É através dos contextos e das interações sociais e educativas e

53 Disponível em <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>

das relações interpessoais com o meio que as crianças tomam consciência da sua identidade e do respeito pelas outras pessoas, num constante desenvolvimento e promoção da democracia, da autonomia como pessoa, dos direitos e deveres para consigo e as outras pessoas e na valorização da comunicação e do património natural e social.

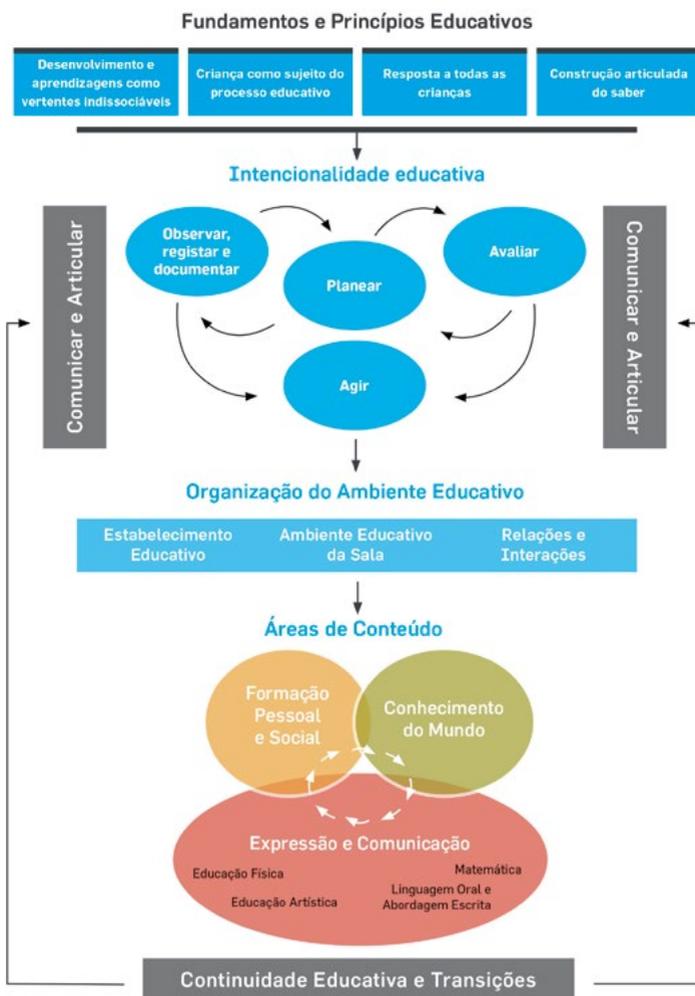


Figura 1. Fundamentos e Princípios Educativos (OCEPE, 2016)

2.2. O espaço da Igualdade de Género na Flexibilidade Curricular

O Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular destina-se aos anos de início de ciclo (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade) e ao primeiro ano de formação de cursos organizados em cursos de formação (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Este projeto pretende promover a educação para a cidadania e para o desenvolvimento durante a escolaridade obrigatória e oferecer a todos os alunos e alunas a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento. No primeiro ciclo, esta disciplina é transdisciplinar; nos 2.º e 3.º ciclos funciona como disciplina autónoma semestral ou anual, dependendo da opção do estabelecimento de ensino, e no ensino secundário é trabalhada em colaboração com todas as disciplinas. Segundo a DGE, a Educação para a Igualdade de Género pretende incentivar discentes a conhecer o conceito de igualdade de género, procurando promover igualmente os direitos das mulheres e das raparigas e a igualdade de género em vários planos – político, económico, social e cultural –, contribuindo para a eliminação de estereótipos (DGE, 2017).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento passa a ser transversal a todas as escolas a nível nacional. O mundo e a sociedade atuais colocam constantemente novos desafios a professoras e professores e ao sistema educativo. A sociedade está em constante mudança e o sistema educativo deve acompanhá-la. Contudo, a sociedade não se altera de um dia para o outro e, por isso, o sistema educativo também não deve sofrer alterações de forma repentina, sendo crucial envolver vários agentes de educação na mudança. Há vários anos que assistimos à adoção de políticas educativas importantes, muitas delas importadas, que foram marcantes e tiveram bons resultados nos países de origem. Todavia, a adoção destas políticas não teve em conta as características da sociedade nem do sistema

educativo, que certamente são diferentes de país para país, nem ainda a sua aplicabilidade nem a receptividade por parte de profissionais de educação e famílias. Estas alterações no sistema educativo, por assumirem relevância crucial, devem ser estudadas, ponderadas e discutidas com profissionais de educação, precisamente pelo impacto que podem ter no desempenho de docentes e no aproveitamento escolar de crianças e jovens.

As políticas curriculares internacionais têm vindo a gerar transformações diversas orientadas por normas de "binómio curricular" (Roldão & Almeida, 2018) e pretendem harmonizar uma ordem nacional comum com a autonomia curricular das escolas. Para Roldão (2018), a flexibilização do currículo consiste na organização das aprendizagens de forma aberta, considerando o contexto, opondo-se à uniformização de um modelo único. A flexibilização, no entanto, só será possível "dentro de um referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias". A mesma autora entende que gerir o currículo implica estabelecer prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a abordar (2018).

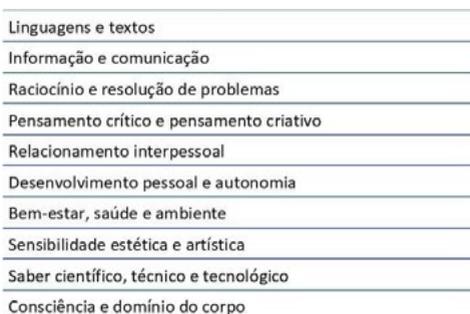
A análise da versão atual da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) enfatiza conceitos relevantes, tais como o desenvolvimento e pleno aproveitamento das capacidades de alunos e alunas; a necessidade de uma constante atualização de conhecimentos; a promoção do sucesso escolar e educativo; inovação. No documento defende-se que a "organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia (...) entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos" (Artigo 50º, n.º 1). Este conhecimento diversificado contribui para a reflexão e posterior ação intencional, pelo que este contexto educativo pode caracterizar-se como educação para e em ação e para os saberes em uso. Considerando as palavras de Cachapuz, Paixão e Sá-Chaves (2004: 18), estes saberes não são apenas "conhecimentos disciplinares" nem "qualificações profissionais (...)" que o processo científico constantemente de-

satualiza", mas sim "competências fundacionais" que se espera que cidadãos e cidadãs adquiram ao longo da sua vida, de modo a "agir de forma refletida, consciente, informada e regulada por valores, que suportem a dignidade do humano, presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional" (ibid: 26). Ora, falar de competências implica sempre considerar a estrutura interna da pessoa (os seus conhecimentos, as suas crenças, as suas capacidades cognitivas, os seus valores e as suas atitudes, as suas emoções e as motivações) e os contextos educativos e sociais com os quais interage. Logo, as competências implicam conhecimentos multidisciplinares que dependem de saberes básicos fundacionais. Os mesmos autores referem ainda que o conceito "aprender a ser" depende de "aprender a conhecer", "aprender a fazer" e "aprender a viver juntos/as" (p.17). Assim, é importante desenhar e implementar processos educacionais que promovam a construção coletiva do respeito pelas escolhas de rapazes e raparigas, da diversidade e da cooperação repensando a atividade pedagógica e imprimindo nela atividades que conduzam ao desenvolvimento de competências como aprender a pensar, a pesquisar, a comunicar, a raciocinar e a intervir com sensibilidade.

A flexibilidade curricular e o processo de ensino-aprendizagem traz consigo também um novo olhar e novos papéis para docentes, que deixam de ser apenas alguém que executa as decisões tomadas pelo poder central, para passarem a assumir-se como profissionais de co-construção, gestão com foco na tomada de decisão consciente e reflexiva sobre as propostas curriculares (Sá-Chaves, 2002). A escola heterogénea e universal exige que docentes tenham a capacidade de flexibilizar através de processos de diferenciação (Cachapuz et al., 2004) seguindo um paradigma de êxito e mudança, sem despersonalizar, uma vez que a diversidade sem diferenciação pode conduzir à desigualdade.

Assim, o Perfil dos/as Alunos/as à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho é considerado como uma matriz comum para todas

as escolas e projetos educativos no âmbito da escolaridade obrigatória ao nível curricular, no planeamento, nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação das aprendizagens de estudantes. Sendo um documento de referência, o PA contribui para as decisões em várias áreas do desenvolvimento curricular, nomeadamente em relação à organização e gestão curriculares e na definição de metodologias e abordagens pedagógico-didáticas a adotar na prática letiva. Este documento estabelece uma referência daquilo que estudantes, no final da sua escolaridade, devem possuir. Se atendermos aos princípios, visão, valores e competências que devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar de imediato percebemos que valores e respeito se integram nos mais variados eixos. Na Figura 2.1, podemos observar o esquema das áreas de competências do perfil discente à saída da escolaridade obrigatória.



Linguagens e textos
Informação e comunicação
Raciocínio e resolução de problemas
Pensamento crítico e pensamento criativo
Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia
Bem-estar, saúde e ambiente
Sensibilidade estética e artística
Saber científico, técnico e tecnológico
Consciência e domínio do corpo

Figura 2 – Esquema das áreas de competência do perfil discente à saída da escolaridade obrigatória

As crianças e jovens estudantes devem desenvolver a capacidade analítica e crítica, devem avaliar e selecionar informação, formular hipóteses e tomar decisões. Devem, igualmente, entender-se como livres, autónomas, responsáveis e conscientes de si e do mundo. Devem ser também capazes de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transforma-

ção. Relativamente às Artes, Humanidades e Ciência e Tecnologia, é fundamental estarem cientes da sua importância social, cultural, económica e ambiental e sobre elas, devem pensar de forma crítica e criativa. Espera-se também que no final da sua escolaridade estejam aptas para continuar a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua capacidade de intervenção social. Realça-se, ainda, o conhecimento sobre o respeito sobre os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta se baseia. Devem também ser respeitadoras da dignidade humana, do exercício da cidadania, do princípio de solidariedade e da diversidade cultural. Os princípios plasmados no documento determinam uma escola humanista, inclusiva, que garante o direito de acesso e participação efetiva em todos os contextos educativos, buscando a construção de uma sociedade justa, baseada na dignidade e igualdade humana e na preservação do planeta, orientada para a formação de pessoas capazes de refletir e agir socialmente. A escola caracteriza-se ainda por ter uma ação educativa flexível e capaz de adaptar-se a diferentes contextos, atualizando conhecimentos e competências e incorporando a evolução do saber.

Em relação aos valores, o PASEO espera que a Escola promova nas crianças e jovens a responsabilidade e a integridade, a curiosidade, a exigência, a inovação, a capacidade de reflexão, a cidadania e a liberdade. As áreas de competências a desenvolver são de natureza cognitiva, metacognitiva, social e emocional. Neste quadro, a igualdade de género apresenta-se como um domínio marcante e transversal, nas mais variadas dimensões, como as que se seguem. Na base humanista através da qual a "escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar" (Martins, 2017). Na "Coerência e flexibilidade – segundo as quais se deve garantir o acesso à aprendizagem e à participação de alunos no seu processo de formação,

requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto de professores/as e educadores/as que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas." (Martins, 2017). Uma escola "que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta" e "que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático" e que "rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social." (Martins, 2017).

Assim a escola afirma-se como promotora da cidadania e da participação, demonstrando respeito pela diversidade humana e cultural, e pelos direitos humanos. Finalmente, a escola como garante da liberdade, pela manifestação da autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum." (Martins, 2017).

Conclusão

O conjunto de referenciais que apresentámos deixa clara a centralidade da educação para a igualdade como pilar fundamental do papel da escola na promoção da cidadania. Não obstante resistências e dificuldades na sua operacionalização, é um facto que, depois de vários anos, as questões dos direitos humanos das mulheres e a promoção da igualdade de género se encontram hoje plenamente integradas nas orientações e no complexo de dispositivos que informam uma educação para a cidadania em todos os ciclos da escolaridade obrigatória. Nessa medida, é cada vez mais fundamental o desenvolvimento de projetos e de ferramentas que concretizem e efetivem estes desideratos, aproximando os princípios programáticos das práticas efetivas da instituição escolar e seus atores.

Referências bibliográficas

- Amaro, R. R. (2017). Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Des-Envolvimento e... Noflay! *Cadernos de Estudos Africanos*, 34, 75-111. <https://doi.org/10.4000/cea.2335>
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar (C. Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género (ed.); 2 a)*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Comissão Nacional da UNESCO & Ministério dos Negócios Estrangeiros (s.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvementosustentavel>
- Direção-Geral da Educação. (s.d. -a). *Educação para a Igualdade de Género*. Disponível em <https://dev.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>
- Direção-Geral da Educação. (n.d. -b). *Guiões de Educação Género e Cidadania*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/guioes-educacao-genero-cidadania>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-paracidadania>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação (ed.))*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridadeobrigatoria>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2019). *Agenda 2030. Portal Diplomático, October 18*. Disponível em <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/temasmultilaterais/agenda-203>
- Monteiro, R. (2017). *Estado, movimentos de mulheres e igualdade de género em Portugal: fases e metamorfoses*. Lisboa, CIG.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitoshumanos>

ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *R 2/2018. Governo de Portugal*. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23>

Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. (2019). *Despacho n.º 7247/2019*". *Diário Da República* n.º 156/2019, Série II de 2019-08-16, Páginas 21 - 23. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7247-2019-123962165> "Lei de Bases do Sistema Educativo", *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 (1986). Disponível em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-3444497>

XXI Governo - República Portuguesa (2018). *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 – Portugal + Igual*. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/consulta-publica?i=231>





Glossário KINDER

Abuso sexual de crianças e adolescentes Refere-se ao uso do corpo de uma criança (menor de 14 anos) ou adolescente (entre 14 e 16 anos) por parte um adulto, com intencionalidade sexual. O abuso sexual acontece com ou sem o uso de violência física, através de sedução, chantagem, ameaça ou mentiras, baseado numa relação desigual, pois consiste num ato ou jogo sexual em que o/a autor da violência está num estado de desenvolvimento psicosssexual mais avançado do que a criança ou adolescente. Geralmente, este/a adulto/a tem uma relação de afeto, confiança, parentesco e autoridade com a criança ou adolescente, o que, muitas vezes, faz com que a vítima se cale e obedeça aos pedidos feitos pelo/a abusador/a. Geralmente, ocorre em lugares considerados mais seguros, como casa, escola e igreja.

Os artigos do Código Penal que punem e criminalizam estes atos são o 171º (abuso sexual de crianças), 172º (abuso sexual de menores dependentes) e 173º (abuso sexual de adolescentes).

Assédio sexual Todo o comportamento indesejado de carácter sexual, sob forma verbal, não verbal ou física, com o objetivo ou o efeito de perturbar ou constranger a pessoa, afetar a sua dignidade, ou de lhe criar um ambiente intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador. Pode ocorrer na rua e outros espaços públicos, ou no local de trabalho e incluir chamadas telefónicas, perseguição na rua, envio de cartas e/ou correio eletrónico, envio de prendas não solicitadas, ameaças à pessoa ou a familiares

e amigos, destruição de propriedade, insultos, apresentação de denúncias à polícia sem fundamento, etc. O que diferencia o assédio sexual de outras condutas de aproximação de índole afetiva é a ausência de reciprocidade, sendo que causa constrangimento à vítima, que se sente invadida, ameaçada, agredida, lesada, perturbada, ofendida (Magalhães, 2011 ⁵⁴).

O assédio sexual na rua e outros espaços públicos (designado por "importunação sexual") foi recentemente criminalizado por via da alteração ao artigo 170º do Código Penal ⁵⁵ e a inclusão de um novo tipo penal de perseguição (154º A ⁵⁶).

Assexual Pessoa que não nutre desejo sexual e, em alguns casos, vontade de se relacionar romanticamente com alguém. Ver orientação sexual.

Bissexual Pessoa que se sente atraída tanto por pessoas do mesmo sexo, quanto por pessoas de sexo diferente. Ver orientação sexual.

Bullying É uma forma de violência contínua que acontece entre colegas/pares da mesma turma, da mesma escola ou entre pessoas que tenham alguma característica em comum (por exemplo, terem mais ou menos a mesma idade; estudarem no mesmo sítio) e que pode envolver a prática de diferentes comportamentos agressivos, com ou sem contato ou confrontação direta entre vítima e agressor/a.

54 Magalhães, M. J. (2011). Assédio Sexual: Um problema de direitos humanos das mulheres. In Ana Isabel Sani (coord.). Temas de vitimologia: realidades emergentes na vitimação e resposta sociais (em itálico a partir de temas...) (pp. 101 - 113). Coimbra: Almedina. Disponível em: <http://assediosexual.umarfeminismos.org/index.php/assedio-se>

55 "Quem importunar outra pessoa, praticando perante ela atos de carácter exibicionista, formulando propostas de teor sexual ou constrangendo-a a contacto de natureza sexual, é punido com pena de prisão até 1 ano ou com pena de multa até 120 dias, se pena mais grave lhe não couber por força de outra disposição legal."

56 "Quem, de modo reiterado, perseguir ou assediar outra pessoa, por qualquer meio, direta ou indiretamente, de forma adequada a provocar-lhe medo ou inquietação ou a prejudicar a sua liberdade de determinação, é punido com pena de prisão até 3 anos ou pena de multa, se pena mais grave não lhe couber por força de outra disposição legal"

Ciganofobia Conjunto de enviesamentos, preconceitos e estereótipos que fundamentam o comportamento de muitos membros do grupo maioritário face às comunidades ciganas/Roma e viajantes, profundamente enraizado na Europa, e que se encontram igualmente presentes no discurso político e mediático. Entre estes preconceitos incluem-se a ideia de que são excessivamente dependentes do Estado social ou perpetradores de um conjunto de crimes (Conselho da Europa, 2012⁵⁷). Segundo José Gabriel Pereira Bastos (2012⁵⁸), 80% da população portuguesa teria comportamentos ciganóforos. Ver também discriminação racial ou étnica.

Cisgénero Refere-se às pessoas que se identificam (se reconhecem) com o género que lhe foi atribuído à nascença. Por exemplo, se uma pessoa foi identificada como mulher no momento do nascimento e se reconhece como mulher ao longo de sua vida, é uma mulher cisgénero.

Coação sexual Ato de pressionar uma pessoa para obter favores sexuais ou qualquer conduta física ou verbal de natureza sexual.

Construção social É a formação de normas, significados, valores, símbolos sociais e regras definidas pela sociedade, com base em práticas tanto individuais quanto sociais de cada pessoa. Esse movimento é contínuo, uma vez que a sociedade redefine e renegocia estas questões ao longo do tempo.

Corresponsabilidade Responsabilidade partilhada por pessoas em relação a uma obrigação ou compromisso.

57 Conselho da Europa (2012), "Human Rights of Roma and Travelers in Europe". Estrasburgo: Council of Europe. Disponível em: <https://rm.coe.int/the-human-rights-of-roma-and-travellers-in-europe/168079b434>

58 Bastos, G. P. (2012), *Portugueses, ciganos e ciganofobia*. Lisboa: Edições Colibri.

Cuidado Dar atenção, dedicar-se a uma pessoa, protegendo-a e cuidando da sua saúde e/ou bem-estar ou do seu sofrimento.

Cyberbullying ou bullying online É toda e qualquer violência usada no espaço virtual ou através de outras tecnologias para assediar, ameaçar ou vitimizar uma pessoa. Ver significado de *bullying*. Ver também violência.

Desigualdade Diz respeito a uma circunstância que privilegia algo ou alguém em relação ao outro.

Desigualdade de género Tratamento desigual entre pessoas tendo por base o seu género. Direitos, estatuto, e dignidade hierarquizados entre mulheres e homens, quer ao nível dos símbolos culturais, das representações sociais, da lei ou dos factos, que conduzem à discriminação através do tratamento desigual são exemplo disso (Pinto, T. et al., 2015⁵⁹). Desigualdade de género não é sinónimo de diferença. Ver significado de diferença.

Desigualdade racial Toda e qualquer disparidade socioeconómica sistemática e persistente com base na raça ou cor de pele não-branca com mecanismos de sustentação através do tempo. Essa desigualdade é estrutural e está presente no acesso a bens, serviços, oportunidades e na forma como as relações sociais se estabelecem. Ver também discriminação racial ou étnica.

Desigualdade social Relativa a processos sociais que têm o efeito de limitar ou prejudicar o estatuto de um determinado grupo, classe ou círculo social, não se verificando um equilíbrio no padrão de vida dos seus habitantes, seja no âmbito económico, escolar,

59 Pinto, T. (coord.), Conceição Nogueira, C, Vieira, C, Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J., Silva, P.; Tavares, T-C, Prazeres, V. (2015), *Guião de Educação Género e Cidadania. 3o ciclo ensino básico*. Lisboa: CIG. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/upload-s/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf

profissional, de gênero, entre outros. A desigualdade social é um ponto de entrada para outros tipos de desigualdades, como a desigualdade de gênero, desigualdade racial, desigualdade regional, entre outras (Instituto Promundo, 2017⁶⁰).

Diferença Característica que distingue um ser de outro ser, seja no todo ou em algum aspecto particular. As diferenças podem ser visíveis através dos sentidos ou ser detetadas por questões simbólicas. Convém lembrar que a diferença no contexto social pode promover desigualdade.

Direitos e saúde sexual São direitos humanos universais baseados na liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos. Visam garantir que todas as pessoas tenham o direito a: viver a sexualidade sem medo, vergonha, culpa, falsas crenças e outros impedimentos à livre expressão dos desejos; viver a sua sexualidade independente do estado civil, idade ou condição física; escolher a/o parceira/o sexual sem discriminações e com liberdade para expressar sua orientação sexual; viver a sexualidade livre de violência, discriminação e coerção e com o respeito pleno pela integridade corporal da/o outra/o; praticar a sexualidade independentemente de penetração; e a insistir sobre a prática do sexo seguro para prevenir a gravidez não desejada e as doenças sexualmente transmissíveis, incluindo o HIV e a SIDA (Instituto Promundo, 2014⁶¹).

Direitos e saúde reprodutiva São os direitos básicos de todos os casais e de todas as pessoas poderem escolher o número de filhas/os, e o espaçamento entre estes; a oportunidade de ter filhas/os, ter acesso a informação e meios para o fazer, usufruindo de saúde

60 Instituto Promundo (2017), "Fanzine Poder, Relacionamentos e Violência". Não publicado.

61 Instituto Promundo (2014), *Agente M: Promovendo saúde e equidade de gênero entre adolescentes e jovens*. Rio de Janeiro: Instituto Promundo/ AstraZeneca. Disponível em https://promundo.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2015/08/AgenteM_Miolo_FINAL_o4SET-1.pdf

sexual e reprodutiva de qualidade. Incluem os direitos de mulheres e homens poderem decidir livre e conscientemente se querem ou não ter filhos/as, em que momento das suas vidas e quantos/as filhos/as desejam ter; tomar decisões sobre a reprodução sem discriminação, coerção ou violência; homens e mulheres participarem com iguais responsabilidades na criação dos/as filhos/as; ter acesso a serviços de saúde pública de qualidade, durante todas as etapas da vida; ter acesso à adoção e tratamento de infertilidade; e ter acesso a meios, informações e tecnologias reprodutivas cientificamente testadas e aceites (Instituto Promundo, 2014⁶²).

Discriminação Significa “fazer uma distinção”. O significado mais comum tem a ver com a discriminação sociológica, baseada em alguma característica da pessoa: a discriminação social, racial, política, religiosa, sexual, idade, entre outras.

Discriminação racial ou étnica De acordo com a legislação portuguesa, a discriminação racial tanto pode constituir um crime, como uma contraordenação. A discriminação enquanto crime está prevista no artigo 240º do Código Penal e contempla as ameaças a uma pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem étnica ou nacional, religião, sexo, orientação sexual ou identidade de género, sendo punida com pena de prisão de seis meses a cinco anos. Já a discriminação racial enquanto contraordenação está prevista na Lei nº 18/2004, de 11 de maio, e é definida como ações ou omissões que, em razão da pertença de qualquer pessoa a determinada raça, cor, nacionalidade ou origem étnica, violem o princípio da igualdade, designadamente: a recusa de fornecimento ou impedimento de fruição de bens ou serviços; o impedimento ou limitação ao acesso e exercício normal de uma atividade económica; a recusa ou condicionamento de venda, arrendamento ou

62 Instituto Promundo (2014), *Agente M: Promovendo saúde e equidade de género entre adolescentes e jovens*. Rio de Janeiro: Instituto Promundo/ AstraZeneca. Disponível em https://promundo.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2015/08/AgenteM_Miolo_FINAL_o4SET-1.pdf

subarrendamento de imóveis; a recusa de acesso a locais públicos ou abertos ao público; a recusa ou limitação de acesso aos cuidados de saúde prestados em estabelecimentos de saúde públicos ou privados; a recusa ou limitação de acesso a estabelecimento de educação ou ensino público ou privado; a constituição de turmas ou a adoção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de educação ou ensino, públicos ou privados segundo critérios de discriminação racial; a adoção de prática ou medida, por parte de qualquer órgão, funcionário ou agente da administração direta ou indireta do Estado, das Regiões Autónomas ou das autarquias locais, que condicione ou limite o exercício de qualquer direito; a adoção de ato em que, publicamente ou com intenção de ampla divulgação, pessoa singular ou coletiva emita uma declaração ou transmita uma informação em virtude da qual um grupo de pessoas seja ameaçado, insultado ou aviltado por motivos de discriminação racial. Em Portugal, a maioria das vítimas de discriminação racial ou étnica são imigrantes ou pessoas percebidas como tal; pessoas de etnia cigana; e pessoas não-caucasianas.

Estereótipos Generalização abusiva que distorce a realidade. Ver também estereótipos de género.

Estereótipos de género Representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e as mulheres devem ser (traços de género) e fazer (papéis de género) (CITE, 2003⁶³). Um exemplo é representar as mulheres sempre como esposas e mães, desconsiderando que elas trabalham, que nem sempre se casam e/ou querem ter filhos/as, ou representar os homens sempre como chefes de família e incapazes de cuidar dos/as filhos/as. Outro exemplo é representar os *gays* como efeminados e as *lésbicas* como masculinizadas.

63 CITE (2003). Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens. Lisboa: CITE.

Exercício da Paternidade e do Cuidado Homens envolvidos ativamente na vida dos seus filhos e filhas e que dividem com a mãe a realização de tarefas domésticas e o cuidado das crianças.

Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes É o ato de submeter crianças e adolescentes a relações sexuais não consentidas visando remuneração ou troca de favores, que podem ser direcionados à própria criança ou adolescente, à sua família ou ainda aos agenciadores deste tipo de trabalho sexual. Esta violência inclui a exploração, o comércio do sexo, a pornografia infantil ou a exibição de espetáculos sexuais públicos ou privados. Está tipificada no artigo 174.º do Código penal.

Expressão de género Comportamentos, forma de vestir, forma de apresentação, aspeto físico, gostos e atitudes. Uma pessoa andrógina exprime-se de uma forma ambivalente, combinando traços físicos quer masculinos, quer femininos ou uma aparência que não permite identificar claramente o seu género.

Femi(ni)cídio Consiste na concretização de um crime de homicídio voluntário baseado no ódio ao género feminino.

Feminilidade Refere-se às características e comportamentos considerados por uma determinada cultura como associados ou apropriados a mulheres. A feminilidade nos homens tal como a masculinidade nas mulheres é normalmente considerada negativa por ir contra os papéis tradicionais.

Feminismo/s Tendo emergido da análise e constatação das formas de subordinação concretas vividas pelas mulheres a nível global (económica, política e socialmente), o/s feminismo/s não tem/têm uma definição única. Pelo contrário, têm mudado ao longo dos tempos, refletindo as transformações nos contextos

sociais, na situação e estatuto das mulheres e na sua compreensão das mesmas.

Enquanto movimentos diversos, preocupam-se com a igualdade, justiça e a eliminação de todas as formas de subordinação vividas pelas mulheres, tendo vindo a prestar maior atenção a partir dos anos 70 e 80 do século XX a questões como "raça", colonialismo, deficiência e sexualidade. A feminista negra Barbara Smith definiu o feminismo como "a teoria política e prática que se bate pela libertação de todas as mulheres: mulheres racializadas, mulheres trabalhadoras, mulheres pobres, mulheres com deficiência, lésbicas, idosas, assim como mulheres brancas, heterossexuais e economicamente privilegiadas"⁶⁴ (1998: 96). Para Suhaimah Manzoor-Kha⁶⁵ feminismo é sinónimo de "libertação" de todas as pessoas face a todas as opressões a que estão sujeitas (...) Acredito numa sociedade onde o feminismo é para toda a gente; mas onde seja necessário mais do que autointitular-se feminista para se ser feminista de facto".

Género Refere-se aos comportamentos, atitudes, crenças, papéis e expectativas que uma dada sociedade, num dado tempo histórico considera apropriados para homens e mulheres e que são aprendidos através da família, dos amigos, instituições culturais e religiosas, meios de informação, através de todas as relações estabelecidas pelos indivíduos. Masculino, feminino e transgénero são categorias de género. Entrecruza-se com marcadores identitários como raça, classe, idade, nacionalidade, orientação sexual, etc.

Heterossexual Pessoa (cis ou trans*) que se sente atraída sexual ou afetivamente por pessoas de sexo diferente. Ver orientação sexual.

64 Smith, B. (1998). *The truth that never hurts: Writings on Race, Gender and Freedom*. New Brunswick: Rutgers University Press

65 Manzoor-Kha, S. (2015). "Intersectional, radical, unpalatable and abrasive; that is the feminism I'm about", *The Brown Hijabi*, 31 de agosto de 2015. Disponível em: <https://thebrownhijabi.com/2015/08/31/intersectional-radical-unpalatable-an-d-abrasive-that-is-the-feminism-im-about/>

Homofobia Ódio, aversão ou discriminação de uma pessoa contra homossexuais e, conseqüentemente, contra a homossexualidade. Pode também incluir formas subtis, silenciosas e insidiosas de preconceito e discriminação contra homossexuais. O termo homofobia pode estar relacionado a homens *gays* e a mulheres, sendo que para mulheres lésbicas costuma-se utilizar *lesbofobia* por questões de visibilidade.

Homossexual Pessoa (cis ou trans*) que se sente atraída sexual ou afetivamente por pessoas do mesmo sexo. O movimento de mulheres lésbicas prefere utilizar o termo lésbica para dar mais visibilidade a esse grupo e às suas particularidades. O mesmo com o grupo de homens *gays* que, pela mesma razão, prefere esta designação. Ver orientação sexual.

Identidade de gênero Identificação individual em relação a ser homem, mulher, ambos ou outro, que pode ou não coincidir com o sexo atribuído à nascença. São cisgênero ou cis aquelas pessoas que se identificam com o sexo que lhes foi atribuído à nascença e transgênero ou trans, aquelas cuja identidade de gênero não coincide com a que lhes foi atribuída à nascença. *Não tem relação com a orientação sexual.*

Igualdade de gênero Significa que qualquer pessoa, independentemente do gênero com o qual se identifica, goza do mesmo estatuto, ou seja, compartilha das mesmas oportunidades e condições para realizar os seus direitos e potenciais humanos, contribuir para todas as esferas da sociedade (econômica, política, social e cultural) e usufruindo destas.

Interseccionalidade Conceito/prática cunhada pela teórica feminista negra Kimberlé Crenshaw (1989⁶⁶), que, usando a metáfora

66 Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, pp.139-167.

da intersecção (ou cruzamento), chama a atenção para a existência de intersecções entre eixos de desigualdade, como género, idade, raça, classe social, orientação sexual, origem, deficiência, que tornam as pessoas particularmente vulneráveis a discriminação e violência, demonstrando que as opressões não são independentes entre si, mas sim inter-relacionadas.

Intersexual Pessoa que tem órgãos genitais/reprodutores (internos e/ou externos) masculinos e femininos, em simultâneo, ou cromossomas que não são nem XX nem XY. De acordo com a Intersexed Society da América do Norte, em cada 2.000 bebés que nascem um é intersexo (REA, s.d⁶⁷).

Lésbicas Mulheres (cis ou trans*) que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres (cis ou trans*).

Lesbofobia Violência e preconceito dirigido especificamente às lésbicas em resultado da sua sexualidade.

LGBTQIA+ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e outras nomenclaturas, designadas pelo +. Outras formulações incluem: LGBT+, LGBT*, LGBTI, LGBTQI, LGBTQI+.

Licença de Maternidade Legalmente designada de licença parental, é um período de afastamento do trabalho garantido às trabalhadoras em decorrência do nascimento ou da adoção de uma criança. Trata-se de um benefício pago a mulheres empregadas que acabaram de ter filha(s) ou filho(s), seja através do parto ou por adoção.

Licença de Paternidade Legalmente designada de licença paren-

67 REA – Rede ex Aequo (s.d.), *Intersexual*, Glossário LGBTI. Disponível em: <https://www.rea.pt/glossario-lgbt>

tal, é um período de afastamento do trabalho garantido aos trabalhadores em decorrência do nascimento ou da adoção de uma criança. Trata-se de um benefício pago a homens empregados que acabaram de ter filha(s) ou filho(s), seja através do parto ou por adoção.

Licença Parental Período de afastamento de pai ou mãe em decorrência de nascimento ou da adoção de crianças. É remunerada pelo subsídio parental, um valor em dinheiro pago ao pai ou mãe que estão de licença (podem faltar ao trabalho) por nascimento de filha(s) ou filho(s) e destina-se a substituir os rendimentos de trabalho perdidos durante o período de licença.

Machismo É o comportamento, expresso por opiniões e atitudes, de uma pessoa que recusa a igualdade de direitos e deveres entre os géneros, favorecendo e enaltecendo o masculino sobre o feminino. Ou seja, é a ideia errónea de que os homens são "superiores" às mulheres.

Masculinidade(s) Refere-se ao modo como os homens são socializados e aos discursos e práticas que estão associados às diferentes formas de ser homem.

Masculinidades cuidadoras Refere-se a modelos igualitários associados a diferentes formas de identidade masculina, baseados na participação dos homens nas tarefas de cuidado, como a partilha de tarefas domésticas, a paternidade corresponsável e o cuidado de outros (familiares e amigos), mas também no autocuidado, através da redução de atividades de risco, e na rejeição do uso da violência (Comissão Europeia, 2013⁶⁸).

68 Comissão Europeia (2013), *The Role of Men in Gender Equality - European strategies & insights. Study on the Role of Men in Gender Equality*, Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f6f90d59-ac4f-442f-be9b-32c3bd36eaf1/language-en>

Medidas de ação positiva Medidas destinadas a um grupo específico, com as quais se pretende eliminar e prevenir a discriminação ou compensar as desvantagens decorrentes de atitudes, comportamentos e estruturas existentes; (por vezes denominada "discriminação positiva") (Comissão Europeia, s.d.⁶⁹)

Misoginia Ódio ou aversão às mulheres.

Opressão Efeito negativo experimentado por pessoas que estão em uma posição de subjugação na sociedade ou em um grupo social.

Orientação sexual Delimita por qual(is) género(s) a pessoa se sente sexual e afetivamente atraída, independentemente de sua identidade de género. As orientações sexuais incluem assexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, homossexualidade, pansexualidade, entre outras (Think Olga. 2017⁷⁰).

Papéis sociais de género São os papéis socialmente atribuídos como sendo femininos ou masculinos. É a forma como a pessoa se percebe de um ou outro género, na relação com os outros, aspeto importante na estruturação da representação de si e da sua identidade. Fazem com que mulheres e homens tenham preferências, atitudes, perceções que são concordantes com as expectativas sociais (CITE, 2003⁷¹).

Paternidade Estado ou qualidade do homem pelo fato de ser pai.

69 Comissão Europeia (s.d.). A Igualdade em 100 Palavras. *Glossário de termos sobre igualdade entre homens e mulheres*. Comissão Europeia.

70 Think Olga (2017). *Minimanual do Jornalismo Humanizado* – "LGBT*"⁷⁰. Disponível em: <https://think-olga.s3.amazonaws.com/pdf/LGBT.pdf>

71 CITE (2003), *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens*. Lisboa: CITE

Poder Destacam-se dois tipos de poder. O primeiro implica ter atributos, possibilidades, oportunidades, habilidades e capacidades ("ter poder para"). O segundo significa exercer autoridade, controlar, dominar, explorar, comandar, impor-se ("ter poder sobre"). O exercício deste segundo tipo de poder pressupõe a existência de um sentimento de superioridade e de hierarquização.

Preconceito Um conceito elaborado antes mesmo de uma constatação dos fatos. Serve-se de características encaradas como universais, procurando atribuí-las a todo e qualquer sujeito. Porém, quando isto não ocorre, a pessoa é vista de forma negativa, podendo chegar a ser excluída de determinados espaços.

Racismo É o ato de discriminar as pessoas baseado na "raça" ou na cor da pele e tem como finalidade a diminuição ou a anulação dos direitos humanos das pessoas discriminadas. É uma forma opressiva de exercício de poder. O racismo consiste na ideia de que algumas "raças" são entendidas como inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas em função da "raça" e, portanto, legitimando as diferenças sociais a partir de supostas diferenças biológicas. Racismo estrutural ou institucional refere-se às situações em que uma "raça dominante" faz uso de leis, políticas e para manter as desigualdades sociais com base na raça.

Racismo estrutural ou institucional Situações em que uma "raça dominante" faz uso de leis e políticas para manter as desigualdades sociais com base na raça. O regime de apartheid na África do Sul, a escravatura e as leis de Jim Crow nos EUA são exemplos de racismo estrutural. Historicamente, o racismo tem servido para justificar genocídios (crimes contra a humanidade e diversas formas de dominação das pessoas).

Queer Diz respeito àquelas pessoas que não se reveem no padrão social normativo de binário de género.

Sexo Biológico Refere-se a um conjunto de características biológicas, fisiológicas e anatómicas, que determinam se um indivíduo é homem, mulher ou intersexo. Assume-se que equivale ao sexo cromossomático ou ao sexo genital, que pressupõe capacidades reprodutivas. Vários fatores contribuem para o sexo biológico: cromossomas (XY, XX, ou outras combinações), genitais (estruturas reprodutivas externas), gónadas (presença de testículos ou ovários), hormonas (testosterona, estrogénios), etc. O sexo biológico designado nem sempre corresponde à identidade de género da pessoa.

Sexualidade É a expressão dos nossos sentimentos, pensamentos e desejos, e é parte integrante da vida de cada indivíduo, contribuindo para a sua identidade e para o seu equilíbrio físico e psicológico (APF, s.d.⁷²). É "uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental" (OMS, 2002⁷³).

Socialização É o processo pelo qual o ser humano aprende e interioriza os elementos socioculturais no decurso do seu desenvolvimento, podendo adaptar-se ao ambiente social em que vive ou passar por sanções ao rejeitar a imposição de certas normas de sociais.

Trans* Termo que se refere a transexuais, transgéneros e pessoas cuja identidade de género não coincide com aquela que lhes foi atribuída à nascença, incluindo aqueles/as que não se reveem no binário de género, considerando-se ambos ou nenhum, terceiro género ou neutro.

72 APF – Associação para o Planeamento da Família (s.d.), *Sexualidade*. Disponível em: <http://www.apf.pt/sexualidade>

73 Organização Mundial de Saúde (2002), *Saúde 21: uma introdução ao enquadramento político da saúde para todos na região europeia da OMS*. Loures: Lusociência.

Transfobia Ódio, aversão ou discriminação de uma pessoa contra pessoas trans*.

Transgénero Termo abrangente que inclui qualquer pessoa que, por qualquer razão, não se identifica com o género associado ao sexo que lhe foi atribuído à nascença.

Transsexual Termo médico, que data de 1850, criado para referir as pessoas que desejam que o seu sexo biológico corresponda à sua identidade de género, mudando assim o seu corpo através de hormonas e/ou cirurgias. Refere-se a indivíduos que não se identificam com o género associado ao sexo que lhes foi atribuído à nascença. Frequentemente descrevem sentir disforia de género e fazem algum tipo de transição com o objetivo de aliviar essa disforia (REA, s.d.⁷⁴).

Violência Uso deliberado de força física ou o poder, em modo de ameaça ou efetivo, usado contra si mesmo, outra pessoa, grupo ou comunidade. Esta definição inclui a violência interpessoal, comportamentos suicidas ou conflitos armados. Inclui igualmente, as ameaças e as intimidações. Segundo a Organização mundial de saúde, é o "uso intencional da força física ou do poder, real ou sob a forma de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte, ou tenha a possibilidade de resultar, em lesão, morte, dano psicológico, compromisso do desenvolvimento ou privação" (OMS, 2002⁷⁵).

Violência contra as mulheres Qualquer ato de violência baseada no género que resulte, ou possa resultar, em dano físico, sexual ou psicológico ou sofrimento às mulheres, incluindo ameaças de tais

74 REA – Rede ex Aequo (s.d.), *Transsexual, Glossário LGBTI*. Disponível em: <https://www.rea.pt/glossario-lgbt>

75 Organização Mundial da Saúde (OMS) (2002). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Geneva: World Health Organization. Disponível em <https://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>

atos, coerção ou privação de liberdade, seja na vida pública ou privada (Assembleia Geral da ONU, 1993: 1⁷⁶).

Violência de gênero Termo abrangente usado para descrever quaisquer danos que são perpetrados contra a vontade das pessoas, que têm um impacto negativo na sua saúde física e psicológica, desenvolvimento e identidade da pessoa e que são resultado de desigualdades de poder com base no gênero, ao explorar distinções e expectativas entre homens e mulheres, entre homens e entre mulheres. Não afetando exclusivamente mulheres e raparigas, afeta-as de forma significativa em todas as sociedades, ainda que homens e rapazes sejam também vítimas deste tipo de violência. Por exemplo, a homossexualidade em muitas comunidades é considerada uma aberração, segundo as expectativas de como os homens devem se comportar. A violência pode ser de natureza física, sexual, psicológica ou econômica e pode ser perpetrada por familiares, membros da comunidade, e todos/as aqueles/as que ajam em nome de instituições culturais, religiosas, estatais ou intraestatais (Conselho da Europa: 2007⁷⁷). A violência de gênero dirigida contra lésbicas, homossexuais e pessoas trans ainda é muitas vezes negligenciada quando se discute a violência de gênero (Bloom, 2008: 14⁷⁸).

Violência doméstica Abrange todos os atos de violência física, sexual, psicológica ou econômica, bem como a negligência, que ocorram na família ou na unidade doméstica, ou entre cônjuges ou ex-cônjuges, ou entre companheiros ou ex-companheiros, quer o agressor coabite ou tenha coabitado, ou não, com a vítima

76 ONU, Assembleia Geral (1993). *Declaration on the Elimination of Violence against Women*. RES/48/104 <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r104.htm>

77 Conselho da Europa (2007). *Gender Matters – A manual on addressing gender-based violence affecting young people*. Disponível em: http://www.eycb.coe.int/gendermatters/pdf/Gender_matters_EN.pdf

78 Bloom, Shelah (2008). *Violence against Women and Girls: A Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators*. Measure Evaluation. North Carolina.

(Conselho da Europa, 2011⁷⁹). A vítima de violência doméstica tem direitos independentemente de ser portuguesa ou de nacionalidade estrangeira.

Violência física Uso da força física contra alguém. Pode incluir ações como bater, empurrar, etc.

Violência Intrafamiliar Todas as formas de violência (física, psicológica, emocional, sexual, económica, etc.) que podem acontecer no contexto das relações familiares. Inclui as relações violentas não apenas entre parceiras e/ou parceiros (também chamada de "violência conjugal" ou "violência doméstica"), mas também entre pais ou mães e filhas, filhos ou outros membros da família. Também se refere à violência perpetrada por membros da família contra pessoas da terceira idade.

Violência institucional É resultante da falta de acesso aos serviços necessários a que as pessoas que vivenciam situações de violência têm direito a ter acesso. Pode abranger, igualmente, a má qualidade ou inadequação do atendimento desses serviços, que representa mais uma agressão a pessoas que buscam assistência depois de serem agredidas.

Violência moral Qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Violência nas relações de intimidade (VRI) Resulta da necessidade de alargar a noção de violência doméstica e, em particular, a de violência conjugal, de modo a abranger a violência exercida entre companheiros envolvidos em diferentes tipos de relacionamentos

79 Conselho da Europa (2011). *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica*. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/conv_ce.pdf

íntimos e não apenas na conjugalidade *strictus sensus* (e.g., violência entre casais homossexuais, violência entre namorados/as). Inclui atos de agressão física, sexual, abuso emocional e outros comportamentos controladores perpetrados por cônjuge, parceiro/a namorado/a da vítima ou progenitor/a de filho/a comum, podendo ocorrer durante uma relação, independentemente da sua duração, ou após o seu término.

Violência no namoro Diz respeito à violência exercida entre namorados/as, incluindo insultos, difamações, humilhações (violência verbal), abuso emocional, como ameaças e atos com intenção de causar medo, como partir objetos (violência psicológica); agressões físicas, como empurrões, pontapés e bofetadas (violência física); forçar a prática de relações sexuais ou de carícias forçadas (violência sexual); controlar o que o/a namorada faz nos tempos livre, como se veste, e com quem se relaciona offline e online (violência relacional) (APAV, s.d.⁸⁰). A violência no namoro integra-se no quadro legal do crime de violência doméstica, no artigo 152º do Código Penal.

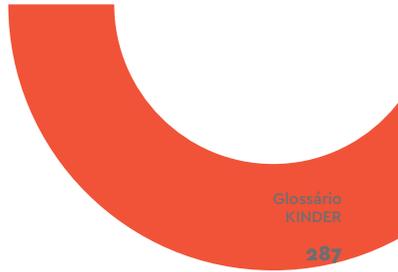
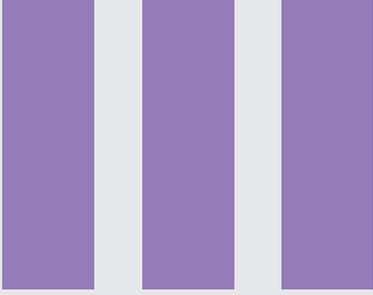
Violência patrimonial Qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos económicos.

Violência psicológica Inclui humilhação, ameaças, insultos, como por exemplo, pressionar o/a parceiro/a e expressões de ciúme ou de posse, tais como o controlo das decisões e das atividades, entre outros. É uma das formas de violência mais difíceis de ser identificada.

⁸⁰ APAV (s.d.), Violência no namoro, *APAV para Jovens*. Disponível em: <http://www.apavparajovens.pt/pt/go/o-que-e1>

Violência sexual É qualquer ato sexual não consentido ou a tentativa de obtê-lo por meio da intimidação psicológica, emocional ou força física. Considera-se, também, violência sexual também qualquer conduta que constranja uma pessoa a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade; que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimónio, à gravidez, ao aborto, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; limitando ou anulando o exercício de seus direitos sexuais e direitos reprodutivos.

Xenofobia Refere-se ao medo, desconfiança e antipatia face a pessoas oriundas de outros países. Compreende atitudes, preconceitos e comportamentos que rejeitam e excluem pessoas pelo facto de serem estrangeiras.



O glossário ilustrado “Sexo dos Anjos” tem como objetivo principal partilhar conhecimento relativo a identidade e expressão de género, com o público juvenil de crianças do ensino básico, entre os 7 e 12 anos. Abordando temas relacionados com estas temáticas, neste glossário ilustrado procura-se explorar e sensibilizar para diversos conceitos, com a intenção de contribuir para um ensino que acolha e celebre a diversidade, previna o preconceito, a discriminação e vise uma abordagem pedagógica, informal e regular destas questões.

O título surge como reivindicação da expressão idiomática portuguesa, “discutir o sexo dos anjos”, utilizada com o intuito de dizer que não vale a pena debater algo que não tem importância, resolução ou consenso. Sendo esta a postura que provoca a invisibilidade da identidade e expressão de género em Portugal, a finalidade deste glossário é, por um lado, alcançar um grande número de pessoas jovens e desencadear uma reação participante ao trazer esta temática para a conversa em contextos educativos. Por outro lado, a palavra “Sexo” marca o título como um dos conceitos que integra o vocabulário associado a esta conversa, que é muitas vezes confundido com a definição de género.

Os conceitos e as definições foram retirados de várias fontes de referência: instituições e associações que fazem trabalho de ativismo e de proximidade com a comunidade LGBTQIA+, e que exploram e desenvolvem materiais educativos sobre este tema. Todas estas palavras, os seus significados e conotações não são estáticos, tal como as ilustrações inspiradas na dança pretendem transmitir. Estas ideias movimentam-se, são contestadas e disputadas, estão em constante transformação e desenvolvimento.

SEXO DOS ANJOS





Agénero/a/e

- Pessoa com identidade/identificação de género neutra (vd. género neutro).
- Pessoa que não se identifica com nenhum género.
- Pessoa que recusa o género no desenvolvimento dos seus processos identitários.⁸¹

Aliado/a/e _ Alguém que, independentemente das suas pertenças a determinadas categorias (e.g., idade, classe, género, racialização, etnia, orientação sexual, identidade de género, nacionalidade, religião, etc.), se associa a lutas pela defesa dos direitos humanos de populações histórica, económica e socialmente excluídas.⁸²

Andrógino/a/e _ Alguém ou algo que não se distingue entre masculino ou feminino, género neutro ou sem género.⁸³

Autodeterminação _ Direito humano para que cada pessoa seja agente causal da sua vida, faça escolhas autodeterminadas, tenha uma participação ativa na sua vida e na sociedade, e possa tomar decisões sobre si, sobre o seu corpo e sobre a sua expressão de género, de acordo com a sua autoidentificação.⁸⁴

Autoidentificação _ Processo de subjetificação através do qual uma pessoa designa uma identificação de si que traduz a sua experiência e vivência em determinada categoria (e.g., género, orientação sexual, identidade/identificação de género, religião, etc.), definindo, por conseguinte, idiosincrasias e denominações.⁸⁵

81 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.11

82 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.11

83 Tradução livre. No original "Someone or something that is neither distinguishably masculine nor feminine, both masculine and feminine, gender neutral or non-gendered."(Brook, 2019, pp. 3-4)

84 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.14

85 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.14

Bigénero/a/e _ Alguém cujo gênero é constituído por dois gêneros que podem ser experienciados ao mesmo tempo ou em momentos diferentes.⁸⁶

Binário _ Noção redutora de gênero que o delimita a dois pólos opostos: feminino/mulher e masculino/homem.⁸⁷

Binding and Packing

- **Binding** _ Quando se comprime o peito de maneira a obter um aspecto mais liso. Para este efeito alguns métodos possíveis são o uso de um binder próprio para o efeito, um sutiã de desporto ou faixas elásticas — fitas de cinesiologia como as usadas para fins desportivos (procurar "transtape" por exemplo). Fazer a compressão do peito pode ter resultados negativos para a saúde quando mal feito. Convém investigar bem e considerar as melhores opções para a pessoa tendo em conta a sua saúde e corpo. O principal cuidado a ter é usar tecidos que não magoem a pele e que apenas comprimam a parte da frente do peito. Devem ser elásticos na restante caixa torácica de modo a permitir a respiração.
- **Packing** _ Uso de próteses ou objetos que dão a sensação e/ou aparência da pessoa ter um pénis. Pode passar por arranjar um packer online ou por métodos mais caseiros. Para ambos existem muitos tutoriais e recomendações no Youtube, por exemplo. Podem ter várias funções, desde criar volume, urinar de pé, penetração, masturbação, entre outros.⁸⁸

Butch _ Alguém cuja aparência exterior e maneirismos são tradicionalmente associados à masculinidade.⁸⁹

86 Tradução livre. No original "Someone whose gender is made up of two separate genders which may be experienced at the same time or at different times." (Brook, 2019, p.4)

87 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.41

88 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.13

89 Tradução livre. No original "Someone whose outward appearance and mannerisms are traditionally associated with masculinity." (Brook, 2019, p. 5)



Características sexuais _ Conjunto de atributos físicos e biológicos que abrange as características sexuais primárias, como por exemplo os órgãos genitais (vulva, vagina, pênis), os níveis hormonais, e as características sexuais secundárias, manifestas nomeadamente em massa muscular, mamas, distribuição capilar, altura e tom de voz. Estas características são conservadoramente agrupadas em duas categorias distintas (vd. mulher, homem), contudo, a grande variedade de características organiza-se ao longo de um espectro de inúmeras combinações, sendo que todos os corpos são diferentes e existe muita variabilidade para além dessas duas categorias.⁹⁰

Cisgénero/a/e _ Cis _ Pessoa cuja identidade/identificação de género corresponde ao sexo/género binário que lhe foi atribuído à nascença (vd. género binário).⁹¹

90 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.20

91 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.21

Cirurgia de afirmação sexual _ Cirurgias de alteração de características sexuais, sejam primárias (e.g., faloplastia, vaginoplastia) ou secundárias (e.g., mastectomia, mamoplastia de aumento).⁹²

Cissexismo _ A crença de que as pessoas trans são inferiores às pessoas cisgênero com base na suposição de que ser cisgênero é "normal" e preferível, e ser transgênero é "anormal". O cissexismo é também uma forma de discriminação indireta baseada em não ter em conta a existência de pessoas trans como iguais às pessoas cis.⁹³

Cisnormatividade _ Sistema de crenças tácitas que institucionalizaram o sistema de sexo e gênero como binário e absoluto. Este sistema contribui para uma organização social que apenas contempla pessoas cisgênero (vd. cisgênero), ou seja, privilegia as experiências, vivências e necessidades destas pessoas em detrimento de pessoas não cisgênero.⁹⁴

Crossdresser / Crossdressing _ Utilização, regular ou ocasional, de vestuários e acessórios socialmente atribuídos a um sexo/gênero que não o atribuído à nascença da pessoa crossdresser.

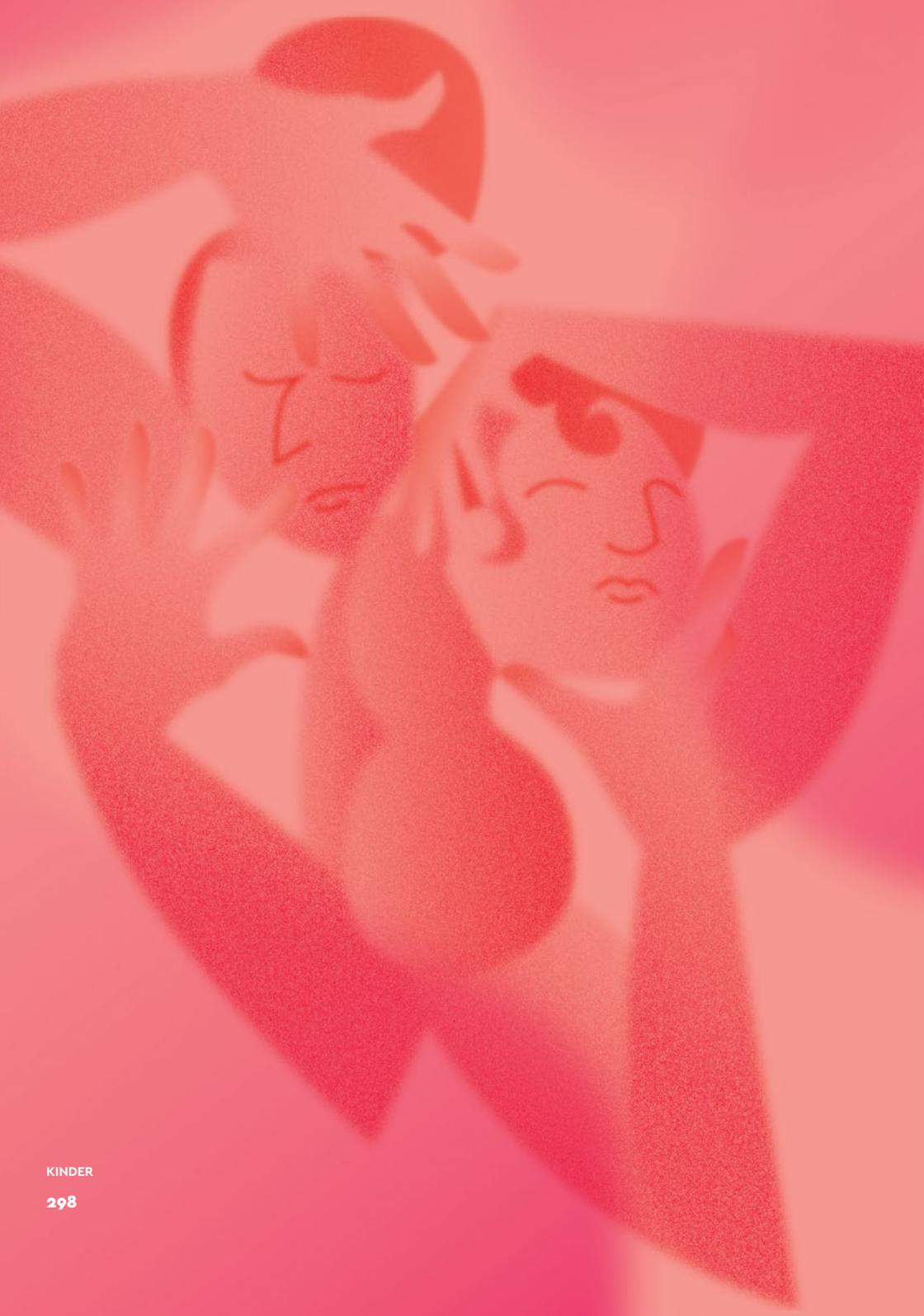
Alguém que se identifique como crossdresser, pessoa que faz crossdressing, pode ser cisgênero ou transgênero, pois é uma questão que não se relaciona necessariamente com identidade.⁹⁵

92 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.20

93 Tradução livre. No original "The belief that trans people are inferior to cisgender people based on the assumption that being cisgender is "normal" and preferable being transgender is "abnormal". Cissexism is also a form of indirect discrimination based on not taking into account the existence of trans people as equal to cis people." (Brook, 2019, p. 5)

94 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.21

95 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.22



Deadnaming _ Usar o nome antigo de alguém, geralmente o nome que lhe foi dado à nascença, em vez do seu nome escolhido. Isto refere-se geralmente à utilização intencional ou maliciosa do nome antigo de uma pessoa trans.⁹⁶

Disforia de género _ Termo médico utilizado para descrever a angústia ou desconforto que uma pessoa pode sentir quando o seu sexo atribuído à nascença não corresponde ao seu género. As pessoas trans podem experienciar diferentes graus de disforia de género, e não é algo experienciado por todas as pessoas trans.⁹⁷

Drag _ A representação, muitas vezes teatral ou exagerada, de um ou vários géneros num contexto de entretenimento ou performance. Os performers são frequentemente chamados de Drag Kings e Drag Queens, dependendo do tipo de género que representam. Os Drag Kings e Queens podem ser pessoas de qualquer género ou orientação sexual.⁹⁸

96 Tradução livre. No original "Using someone's previous name, usually the name that they were given at birth, rather than their current chosen name. This usually refers to intentionally or maliciously using a trans person's previous name" (Brook, 2019, p. 7)

97 Tradução livre. No original "Medical term used to describe the distress or discomfort that a person may experience when their sex assigned at birth does not match with their gender. Trans people may experience varying degrees of gender dysphoria, and it is not something that is experienced by all trans people." (Brook, 2019, p. 10)

98 Tradução livre. No original "The, often theatrical or exaggerated, performance of one or multiple genders in an entertainment or performance context. Those who perform are often called Drag Kings and Drag Queens depending on the type of gender they perform. Drag Kings and Queens can be people of any gender or sexual orientation." (Brook, 2019, p. 7)

Euforia de Género _ A euforia de género é o sentimento de felicidade e confiança que experienciamos quando nos sentimos alinhados com o nosso género. No caso de pessoas transgénero e/ou não-binárias, cuja identidade de género não corresponde ao sexo que lhes foi atribuído à nascença, esta sensação de euforia é particularmente importante para contrariar o sentimento de desconforto e tristeza provocados por serem percecionadas de uma forma que não corresponde à realidade.⁹⁹

Estereótipos de género _ Crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre género, como categoria essencialista e binária que determina duas possibilidades de existência – estereótipo feminino e estereótipo masculino.¹⁰⁰

Expressão de género _ É o conjunto das características de uma pessoa que são visíveis para o exterior (vestuário, acessórios, penteados, timbre de voz, maneirismos, entre outras coisas) e sugerem a pertença a um determinado género. Por exemplo, feminilidade, masculinidade e androginia. Pode ser mais tradicional ou disruptiva. A leitura que é feita pela sociedade pode ou não corresponder à identidade de género sentida pela pessoa.¹⁰¹

Fluidez de género _ Termo usado por pessoas cuja identidade e/ou expressão de género muda ou flutua ao longo do tempo.¹⁰²

Feminino/a/e / Feminilidade _ Termo criado para descrever as características físicas, emocionais e sociais, rigidamente atribuídas e impostas às pessoas identificadas à nascença como mulher. atualmente, apesar de muitas pessoas continuarem a reiterar esta conceção binária e heteronormativa, cada vez mais pessoas constroem e significam de forma múltipla e subjetiva a sua feminilidade, subvertendo as imposições (culturais, ideológicas, sociais, relacionais...) de género¹⁰³

Femme _ Alguém cujas aparências e maneirismos exteriores estão tradicionalmente associados à feminilidade.¹⁰⁴

99 Glossário Feminista Ilustrado, 2022

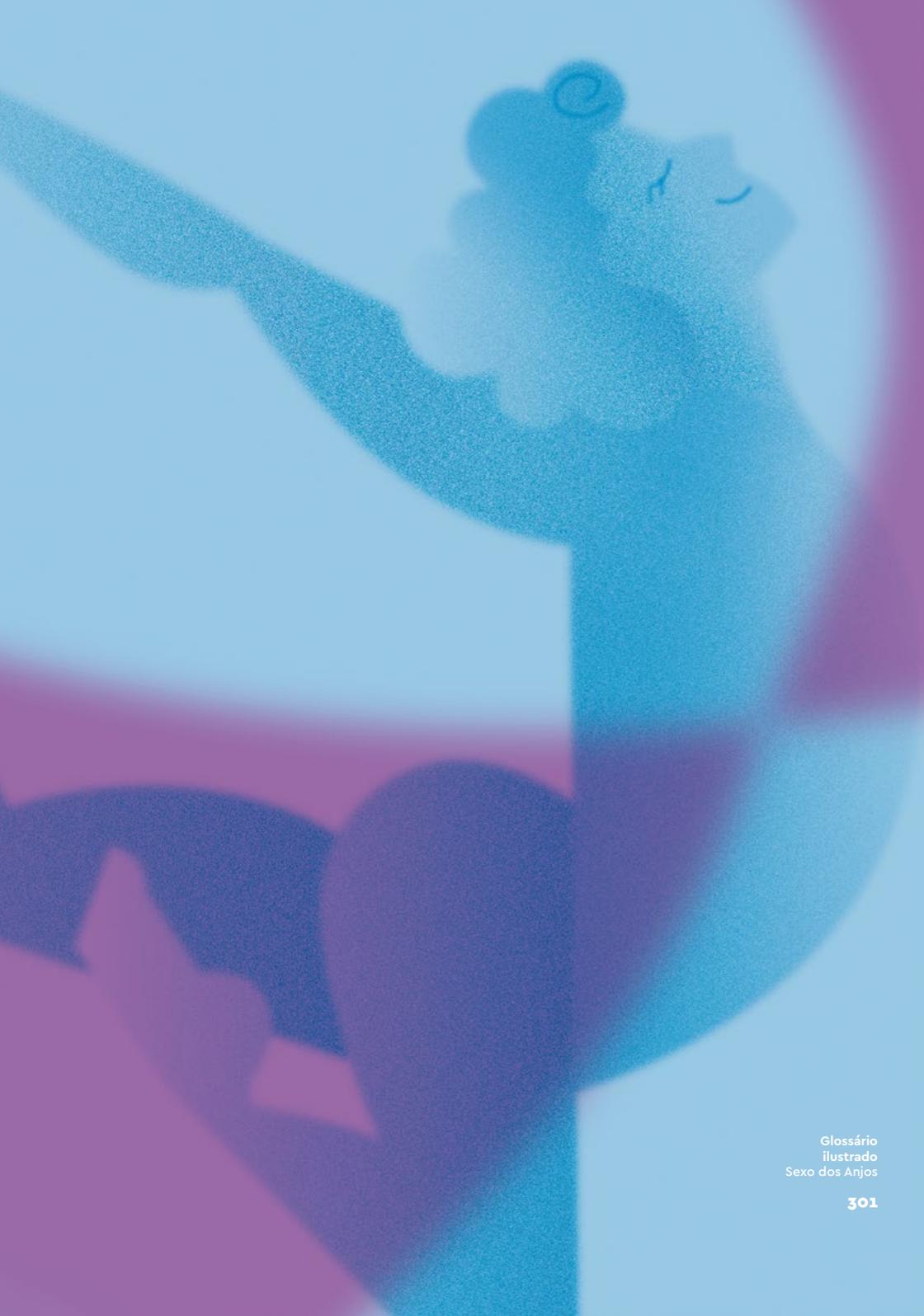
100 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.32

101 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.5

102 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.37

103 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.36

104 Tradução livre. No original "Someone whose outward appearances and mannerisms are traditionally associated with femininity." (Brook, 2019, p. 8)





Genderqueer _ Termo guarda-chuva que se refere a des/identificações e expressões de gênero que recusam o gênero binário e a cisnormatividade.¹⁰⁵

Gênero _ É uma construção social decorrente do contexto histórico e cultural. Engloba os conceitos de identidade e expressão de gênero, usualmente numa perspectiva binária em que existem dois conjuntos de características, comportamentos, entre outros, que são exclusivos de cada conjunto e opostos na sua essência, comumente associados à biologia sexual das pessoas.¹⁰⁶

Gênero atribuído à nascença _ Associado ao sexo atribuído à nascença.¹⁰⁷

Gênero-fluído _ Alguém cujo gênero não é fixo; o seu gênero pode mudar lenta ou rapidamente ao longo do tempo e pode alternar entre diversas identidades e expressões de gênero, uma vez que a experiência de fluidez de gênero é única para cada pessoa gênero-fluída.¹⁰⁸

Gênero-Neutro _ Uma forma de linguagem que tem como objetivo eliminar a referência ao sexo/gênero na descrição das pessoas, incluindo a utilização de linguagem não binária inclusiva e a utilização de pronomes pessoais neutros. Em vez de utilizar o falso neutro para a referência ao plural de, por exemplo, "amigos", ou uma descrição binária dessa palavra, como "amigo/a", uma aplicação de gênero neutro concretiza-se em "amigue(s)". Os pronomes pessoais de gênero neutro podem ser el, il, elu, ou outro formato, prevalecendo a escolha pessoal. Uma pessoa que se identifique como tendo um gênero neutro pode identificar-se como agênero (vd. agênero). Este termo pode também ser aplicado a vestuário, brinquedos ou outros produtos que não se associem com a sua aplicabilidade a um sexo/gênero¹⁰⁹

Gênero não conforme _ Identidade, comportamento ou expressão

105 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.40

106 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.5

107 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.5

108 Tradução livre. No original "Someone whose gender is not fixed; their gender may change slowly or quickly over time and can switch between any number of gender identities and expressions, as each gender fluid person's experience of their fluidity is unique to them." (Brook, 2019, p. 10)

109 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.42)

de gênero que não se coaduna com as normas de gênero (re)produzidas socialmente como binárias e absolutas.¹¹⁰

Heteronormatividade _ sistema de crenças tácitas que institucionalizaram a heterossexualidade. este sistema torna o "homem" a figura dominante, continuando a ser o paradigma prevalente na sociedade ocidental.¹¹¹

Homem _ Identidade/identificação (binária) quanto ao gênero. Pessoa que se identifica como um homem. Homem cis é alguém a quem foi atribuído um sexo/gênero masculino à nascença e se identifica com o sexo/gênero homem. Homem trans é alguém a quem foi atribuído um sexo/gênero feminino à nascença e se identifica com o sexo/gênero homem.¹¹²

Identidade de Gênero _ A profunda experiência de gênero interna e individual, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído à nascença, e que pode ou não estar associada à expressão de gênero da pessoa e aos seus sentimentos em relação ao seu corpo.¹¹³

Identidade Sexual _ Experiência interna e individual relativa às sexualidades, sentida por cada pessoa, sobre as suas preferências sexuais e que se podem expressar através da orientação sexual, de sentimentos ou de atitudes em relação ao sexo e à sexualidade. Concretiza-se no modo como cada pessoa se percebe sexualmente e vivencia as suas sexualidades.¹¹⁴

Intersexo/a/e _ Alguém cujas características sexuais biológicas não se encaixam no modelo médico binário de homem e mulher. Isto pode ser devido a diferenças nas características sexuais primárias e secundárias, incluindo genitais externos e internos, hormonas e/ou cromossomas.¹¹⁵

110 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.42

111 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.45

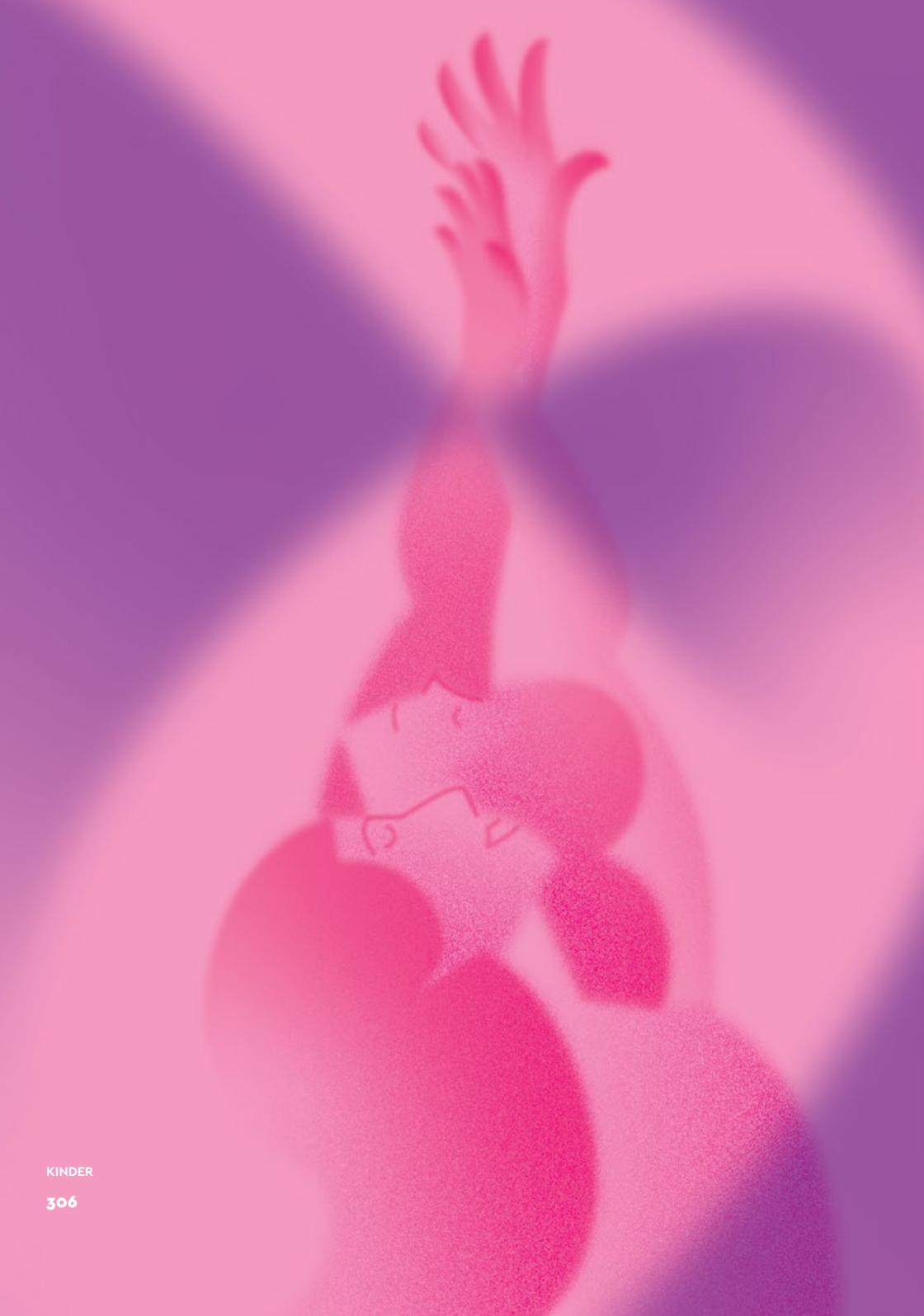
112 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.47

113 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.5

114 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.53

115 Tradução livre. No original "A person whose biological sex characteristics don't fit into the binary medical model of male and female. This can be due to differences in primary and secondary sex characteristics including external and internal genitalia, hormones, and/or chromosomes." (Brook, 2019, p. 14)





Interseccionalidade _ Conceito estabelecido por Kimberlé Crenshaw como uma forma de ajudar a explicar a opressão das mulheres afro-americanas como sendo informada tanto pela sua etnia como pelo seu género, o termo é utilizado para se referir à abordagem de considerar a intersecção e sobreposição de eixos de poder ou discriminação.¹¹⁶

LGBTQIA+ _ Sigla usada para referir de forma conjunta as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans, transgénero, transexual, queer, intersexo, assexuais, aliadas (vd. aliadas/os/es) + todas as diversas possibilidades de orientações sexuais, identidades/identificações e/ou expressões de géneros.¹¹⁷

Liberdade de expressão _ Direito de uma pessoa manifestar livremente opiniões, ideias e pensamentos pessoais sem medo de retaliação ou censura por qualquer entidade governamental ou social. É um direito humano protegido pela declaração universal dos direitos humanos e pelas constituições de vários países democráticos, como é o caso de Portugal.¹¹⁸

Linguagem inclusiva _ É um instrumento de transformação social que, através da linguagem, promove a inclusão e não discriminação de todas as pessoas. traduz-se, principalmente, através de um olhar crítico sobre o quão genderizada a linguagem pode ser. Uma linguagem inclusiva inclui movimentos nas seguintes direções:

- não utilização do masculino universal, (...);
- utilização dos identificadores de género preferidos e escolhidos pelas pessoas;
- menção ao género neutro quando aplicável;
- esforços para uma linguagem inclusiva não binária, (...) como por exemplo a utilização dos seguintes pronomes emergentes não binários: el, ile, elu; adotar a utilização da letra "e" no lugar das letras "o" e "a", i.e., em vez de "todos" substituir por "todes"; já foi muito utilizado o "x" ou o "@", que eram usados no lugar do "e" (a grafia ficava "todxs" e tod@s"), mas considera-se atualmente que a utili-

116 Tradução livre. No original "Coined by Kimberlé Crenshaw as a way to help explain the oppression of African-American women as being informed by both their ethnicity and their gender, the term is used to refer to the approach of considering intersecting and overlapping axes of power or discrimination." (Brook, 2019, p. 14)

117 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.60

118 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.60

zação do "e" é mais inclusiva, pois leva em consideração as pessoas que têm deficiências visuais, já que alguns leitores ortográficos desconsideram palavras com "x" ou "@".¹¹⁹

Masculino/a/e _ Masculinidade _ Termo criado para descrever o conjunto de características físicas, características emocionais, comportamentos e papéis sociais rigidamente atribuídas e impostas às pessoas identificadas à nascença como homens. Atualmente, apesar de muitas pessoas continuarem a reiterar esta concepção binária e heteronormativa, cada vez mais pessoas constroem e significam de forma múltipla as masculinidades, quer no que diz respeito a si mesmas, quer relativamente à construção social das masculinidades e aos efeitos sociais e relacionais desta construção.¹²⁰

Misgender _ O ato de referir o género errado de alguém ou de usar os pronomes errados (...). Geralmente diz respeito a referir-se incorretamente a uma pessoa trans de forma intencional ou maliciosa, também pode ser feito acidentalmente.¹²¹

Mulher _ Identidade/identificação (binária) quanto ao género. uma pessoa que se identifica como uma mulher. mulher cis é alguém a quem foi atribuído um sexo/género feminino à nascença e se identifica com o sexo/género mulher. mulher trans é alguém a quem foi atribuído um sexo/género masculino e se identifica com o sexo/género mulher.¹²²

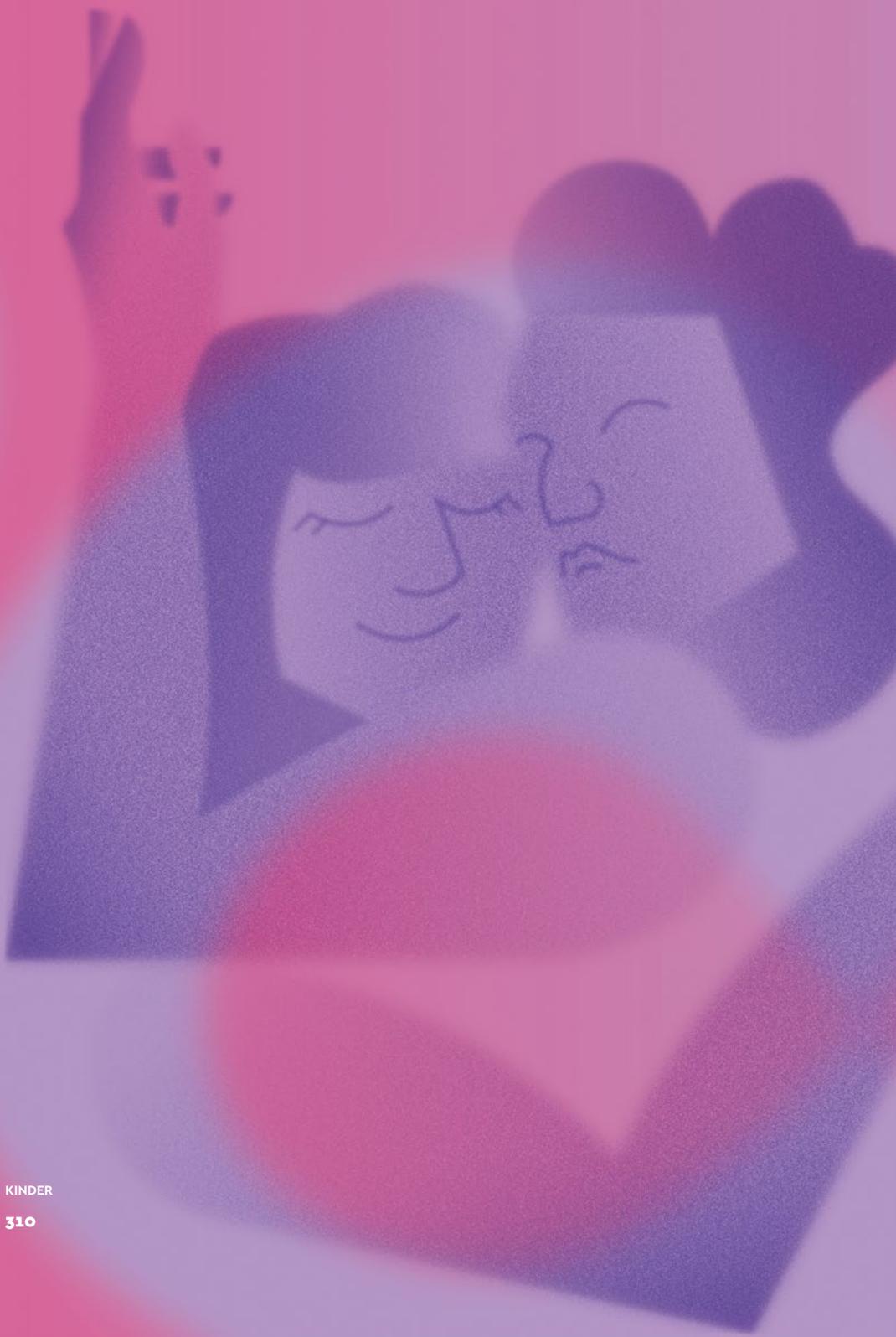
119 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.60

120 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, pp.64-65

121 Tradução livre. No original "The act of referring to someone as the wrong gender or using the wrong pronouns (he, she, boy, sister, etc.). This usually refers to intentionally or maliciously referring to a trans person incorrectly, but of course can also be done accidentally." (Brook, 2019, p. 15)

122 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.67





Não-binário/a/e _ ENBY _ NB _ Usado para descrever pessoas cujo género não se encaixa no binário de género. O termo pode ser usado por alguns como uma identidade em si e é também usado como um termo abrangente para os géneros que não se encaixam no binário de género, tais como genderqueer, bigénero/a/e e género-fluído/a/e.¹²³

Não binariedade _ Termo guarda-chuva que se refere a identidades e identificações de género para além da polaridade homem/mulher, seja pela identificação ou pela desidentificação com as categorias binárias referidas. Contempla o género como múltiplo e distinto do binarismo de género e da cisnormatividade. Reivindica múltiplas formas de se fazer o género.¹²⁴

Nome social _ Designação dada ao nome que as pessoas trans usam por sua vontade, quando este não corresponde ao nome legal que consta nos seus documentos de identificação.¹²⁵

123 Tradução livre. No original "Used to describe those whose gender does not fit into the gender binary. The term can be used by some as an identity in itself and is also used as an overarching term for genders that don't fit into the gender binary, such as genderqueer, bigender and gender-fluid." (Brook, 2019, p. 16)

124 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.69

125 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.5

Pangénero _ Alguém cujo gênero é composto por diversos gêneros. Uma pessoa pangénero pode considerar-se um membro de todos os gêneros.¹²⁶

Papéis de gênero _ Conjunto de expectativas sociais que determinam comportamentos, vestuário, atitudes, pensamentos, corporalidade, relacionamentos, entre outros, em função de atribuições à nascença e/ou identificações binárias de sexo/gênero. Podem ser opressores da vivência humana autêntica, sendo que a maioria das pessoas, incluindo as que se identificam de forma binária quanto ao sexo/gênero, desafiam algumas das expectativas dos papéis de gênero.¹²⁷

Poligénero/a/e _ Alguém que experiencia diversas identidades de gênero. Estas podem ser experienciadas ao mesmo tempo ou em momentos diferentes.¹²⁸

Pride _ Orgulho LGBTQIA+ _ Ter uma visão positiva de pertença à comunidade LGBTQ+. Além disso, é uma celebração das culturas LGBTQ+, um protesto contra a discriminação enfrentada atualmente, e uma recordação de crimes passados e discriminação contra a comunidade.¹²⁹

Queer _ Um termo abrangente ou guarda-chuva utilizado por alguns para descrever membros da comunidade LGBTQIA+. Anteriormente utilizado como um termo de uso depreciativo foi recuperado por membros da comunidade, alguns membros da comunidade podem não querer utilizá-lo devido à sua história. Queer é visto por muitos como inerentemente político, pela sua reclamação e por estar também ligado à Teoria Queer dos anos 1990. O "Q" refere-se tipicamente a queer e, menos frequentemente, a questionamento.¹³⁰

126 Tradução livre. No original "Someone whose gender is made up of a number of different genders. A pangender person may consider themselves a member of all genders."

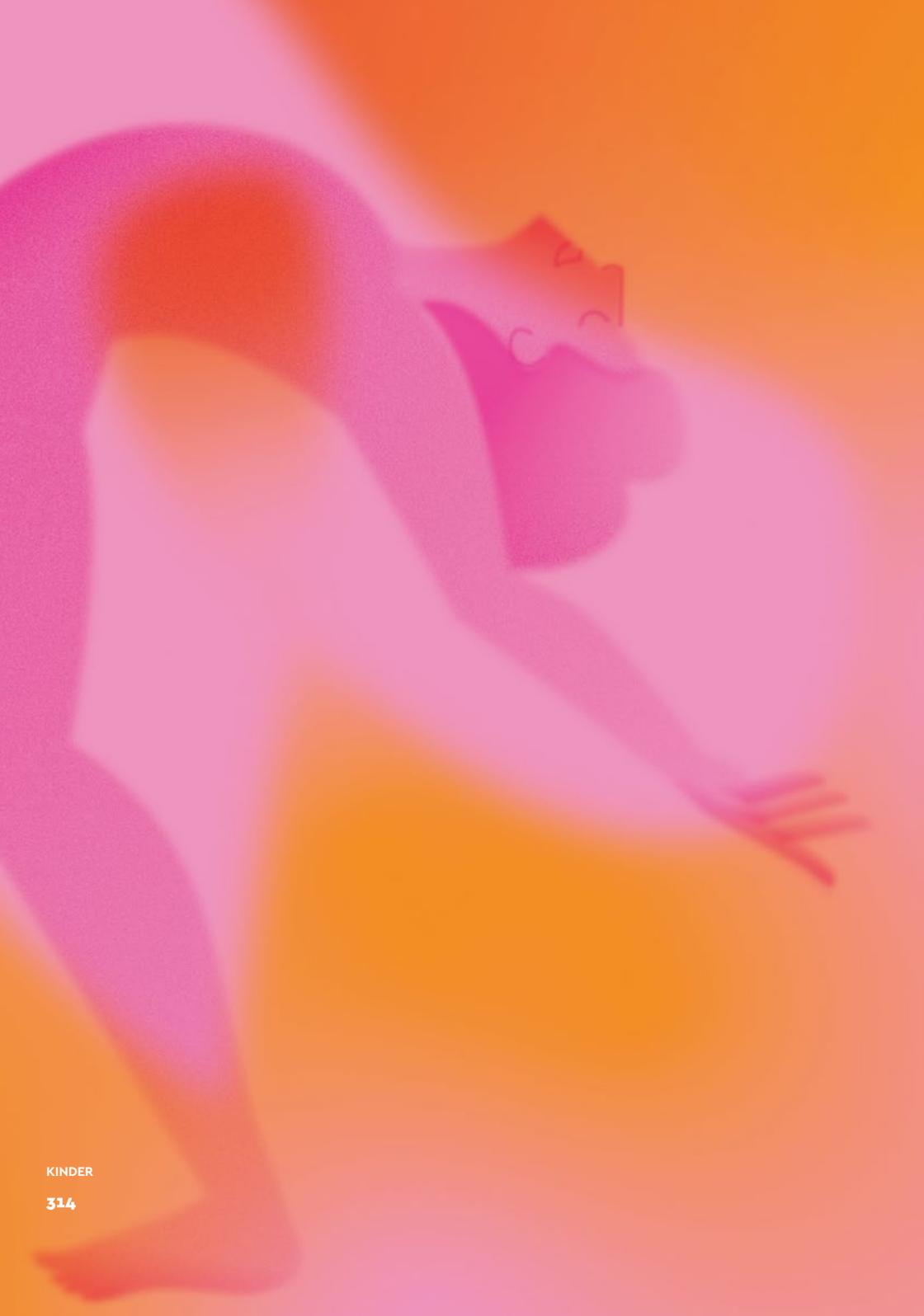
127 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.77

128 Tradução livre. No original "Someone who experiences many gender identities. These can be experienced at the same time or at different times by the person." (Brook, 2019, p. 18)

129 Tradução livre. No original "Having a positive view of membership of the LGBTQ+ community. Also, a celebration of LGBTQ+ cultures, protest at discrimination currently faced, and a reminder of past crimes and discrimination against the community." (Brook, 2019, p. 19)

130 Tradução livre. No original "An overarching or umbrella term used by some to describe members of the LGBTQ+ community. The term has been reclaimed by members of the community from previous derogatory use, and some members of the community may not wish to use it due to this history. Queer is also linked to 1990s Academic Queer Theory and for this reason as well as is reclamation, is seen by many and inherently political. When Q is seen at the end of LGBTQ+, it typically refers to queer and, less often, questioning." (Brook, 2019, p. 19)





Sexo

- **Sexo (atividade sexual)** _ fenômeno complexo, sendo as suas experiências produzidas e modificadas de acordo com um discurso sexual contextualizado, cultural e historicamente situado e em constante mutação. (...)
- **Sexo biológico** _ características bio/morfológicas que historicamente têm sido utilizadas para definir e distinguir seres humanos de forma binária, apesar de existir uma grande diversidade humana a este nível¹³¹

Sexualidades _ Termo que pretende traduzir a diversidade de formas através das quais as pessoas experienciam e se expressam ao nível sexual. Pode envolver, ou não, comportamentos, pensamentos e/ou sentimentos a qualquer nível, seja físico, emocional, erótico, de desejo, de afeto, entre outros. As sexualidades são construídas e significadas através do enquadramento sociocultural.¹³²

Sexo atribuído à nascença _ Expressão usada para distinguir o conceito da biologia sexual e o sexo legal binário que os profissionais de saúde atribuem aos bebés à nascença, avaliando apenas com base nos seus órgãos genitais não considerando os restantes componentes da biologia sexual humana (características sexuais). Este por norma vem acompanhado de um género que também é consequentemente atribuído à nascença e que influencia a maneira que a criança é educada e inserida na sociedade. Este não define a futura identidade de género que é autodeterminada pela pessoa nem a sua expressão de género.¹³³

- **AFAB** _ Atribuído o sexo feminino à nascença¹³⁴
- **AMAB** _ Atribuído o sexo masculino à nascença¹³⁵

131 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, pp-84-85

132 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.86

133 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.05

134 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.16

135 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.17

Terceiro gênero _ Os termos "terceiro gênero" e "terceiro sexo" descrevem indivíduos que não são considerados nem mulheres nem homens, sendo também utilizados para descrever a categoria social presente nas sociedades que reconhecem três ou mais sexos. O estado de não ser nem masculino nem feminino pode ser compreendido em relação ao sexo biológico, papel de gênero, ou identidade do gênero. Para diferentes culturas ou indivíduos, um terceiro sexo ou gênero pode representar um estado intermédio entre homens e mulheres, um estado de ser ambos (...) o estado de não ser nenhum (neutro), a capacidade de cruzar ou trocar de gênero, ou outra categoria completamente independente de homem e mulher.¹³⁶

Trans _ Termo abrangente para designar pessoas que não se identificam com o gênero atribuído à nascença, que podem querer ou não fazer modificações corporais para se sentirem melhor consigo mesmas e com sua identificação. Incorpora identidades como "homem trans" e "mulher trans" e também identidades que não se enquadram no binário masculino/feminino, como pessoas não-binárias. Anteriormente, eram habitualmente usados os termos "transexual" e "transgênero", contudo estes têm caído em desuso, sendo o termo "trans" o mais usado.¹³⁷

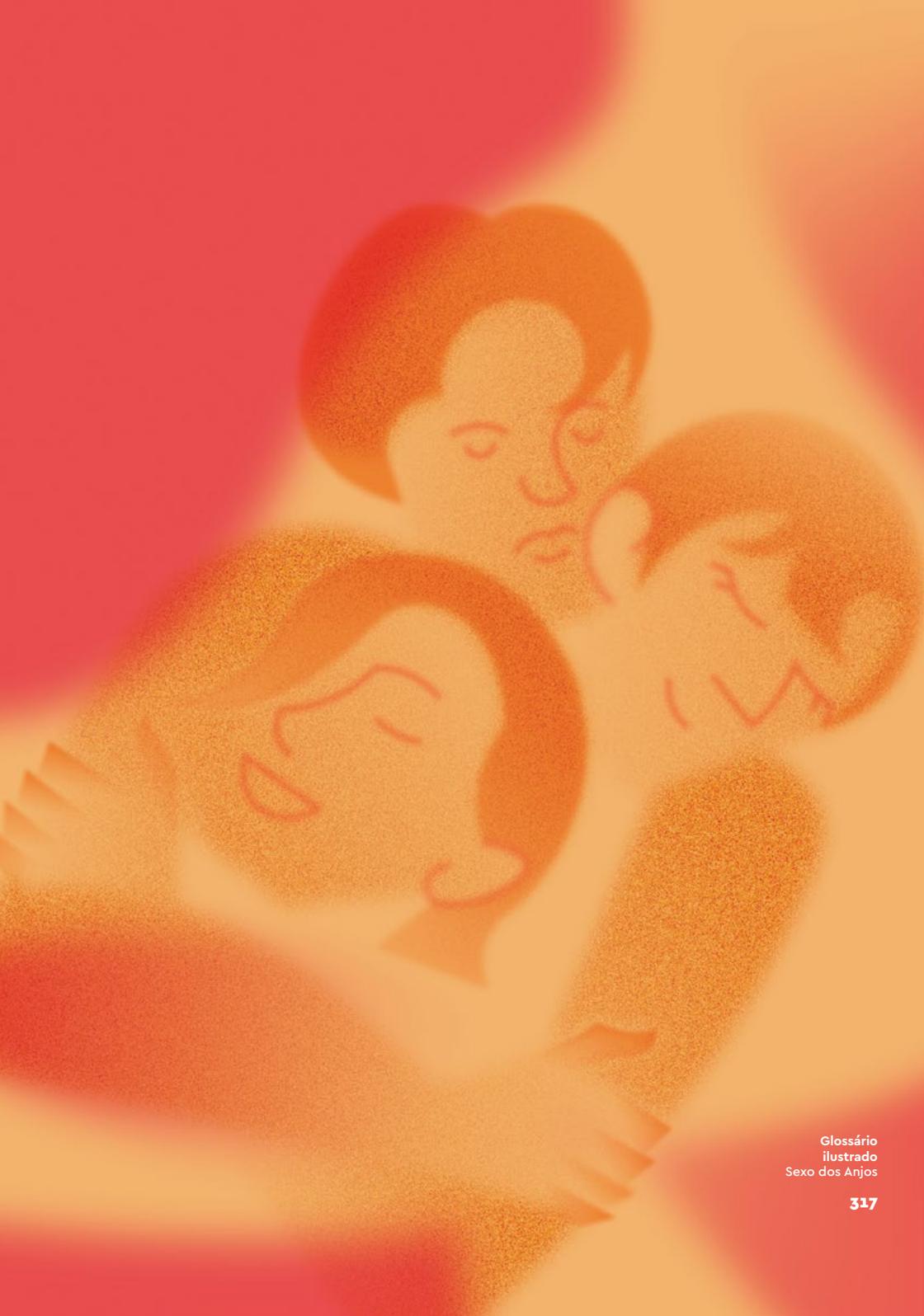
Transgênero _ Conceito guarda-chuva referente a indivíduos que não se identificam com o gênero associado ao sexo que lhes foi atribuído à nascença.¹³⁸

Transexual _ **Transsexualidade** _ Termo médico, que data de 1850, criado para referir as pessoas que desejam que o seu sexo atribuído à nascença corresponda à sua identidade de gênero, mudando,

136 Tradução livre. No original "The terms third gender and third sex describe individuals who are considered to be neither women nor men, as well being used to describe the social category present in those societies who recognise three or more genders. The state of being neither male nor female may be understood in relation to the individual's biological sex, gender role, or gender identity. To different cultures or individuals, a third sex or gender may represent an intermediate state between men and women, a state of being both (such as "the spirit of a man in the body of a woman"), the state of being neither (neuter), the ability to cross or swap genders, or another category altogether independent of male and female. This last definition is favored by those who argue for a strict interpretation of the "third gender" concept. The term has been used to describe Hijras of India and Pakistan, Fa'afafine of Polynesia, and Sworn virgins of the Balkans, among others, and is also used by many of such groups and individuals to describe themselves. It is not commonly used in western contexts, as this social category is largely not considered to be present." (Brook, 2019, p. 22)

137 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.05

138 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.91



assim, o seu corpo através de hormonas e/ou cirurgias. contudo, algumas pessoas identificam-se como transexuais e não desejam realizar nenhum tipo de intervenções.¹³⁹

Transição Social de Género _ Processo de uma pessoa trans se passar a apresentar socialmente (verbalmente, fisicamente, entre outros) de acordo com a sua identidade de género.¹⁴⁰

Tucking e Uso de Sutiãs _ Tucking é a prática de puxar o pénis para trás de forma a prendê-lo no sítio e torná-lo menos visível. Tal como em binding, há maneiras de o fazer que podem ser prejudiciais à saúde pelo que se deve investigar sempre as opções e procurar mais informação e tutoriais. Também se pode experimentar o uso de sutiãs almofadados ou usar roupas que criem a aparência desejada, tal como próteses mamárias externas (compradas ou feitas em casa), que podem ser colocadas por dentro de um sutiã.¹⁴¹

139 Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C., 2021, p.90

140 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.05

141 Matos, J. e Rodrigues, I., 2021, p.05

Referências bibliográficas

Brook. (2019). Terminology Guide - November 2019. Truro: Brook Young People. Recuperado [2020], de <https://www.brook.org.uk>

Glossário Feminista Ilustrado [Exposição]. (2022). Casa da Esquina, Coimbra, Portugal. Amargo, Biakosta e Namorado, F. <https://www.dgartes.gov.pt/pt/evento/4979>

Matos, J. e Rodrigues, I. (2021). Guia sobre Saúde e Leis Trans em Portugal: Recursos e Procedimentos. (1ª edição). Lisboa: rede ex aequo - associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, trans, intersexo e apoiantes.

Teixeira, T., Grave, R., Aires, R. e Pereira, C. (2021). isto não é um glossário: in/definições de géneros e sexualidades. (1ª edição eletrónica). Porto: gentopia - Associação para a Diversidade e Igualdade de Género.



kinder



ces

Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra



convive
fundación cepaim

STATUS



Financiamento: Este livro foi desenvolvido com o apoio financeiro do Programa Direitos, Igualdade e Cidadania da União Europeia (2014-2020) no âmbito do projeto "KINDER – Tackling gender stereotypes in education and early childhood: building a Gender-Responsive Pedagogy in Children's Education" (GA 101005800).

Os conteúdos deste livro são da exclusiva responsabilidade dos/as autores/as e da equipa do projeto KINDER. A Comissão Europeia não aceita qualquer responsabilidade pelo uso que possa ser feito da informação que contém.

CONSULTORA:



INTERNATIONAL
STEP by STEP
ASSOCIATION

COM A COLABORAÇÃO DE:



Escola Superior
de Educação
Politécnica de Coimbra



COMISSÃO PARA A CIDADANIA
E A IGUALDADE DE GÉNERO
Ministério da Administração Interna



equimundo
CENTER FOR
MASCULINITIES
& SOCIAL JUSTICE



GLOBAL
BOYHOOD
INITIATIVE



MenCare
A GLOBAL FATHERHOOD CAMPAIGN