

“Quem se importa? Vozes de crianças e jovens sobre igualdade de género em cinco países europeus”

Cristina C. VieiraUniversity of Coimbra, Faculty of Psychology and Education Sciences, Portugal; University of Algarve, Research Centre on Adult Education and Community Intervention, Portugal **Cristina Costa**

Agrupamento de Escolas Senhor da Serra, Portugal

Maria Charoudi

2o Epaggelmatiko Lykeio Xanthi, Greece

Laura Brie

Colegiul National Gheorghe Lazar Sibiu, Romania

Koksal Sezgin

Sehit İlhan Varank Fen Lisesi, Turkey

Tjaša Medvešek

Gimnazija Sentvid, Slovenia

<https://dx.doi.org/10.5209/soci.100251>

Recibido: 14 de enero de 2025 / Aceptado: 29 de abril de 2025

Resumo. Apesar da longa lista de recomendações políticas internacionais destinadas a erradicar todas as formas de discriminação com base no sexo e no género, cada país europeu continua a enfrentar diferentes desafios internos. Envolver as gerações mais jovens na análise de problemas reais, através de iniciativas na comunidade, e respeitar uma abordagem escolar holística têm sido estratégias eficazes para introduzir as questões de género na educação formal. Este foi o objetivo do projeto Erasmus+ «Igualdade em Ação» (2019-2022), que envolveu cinco países europeus. O artigo apresenta as percepções de 114 estudantes com idades entre os 14 e os 18 anos de Portugal, Grécia, Roménia, Turquia e Eslovénia sobre as cinco questões mais importantes em matéria de igualdade de género que continuam por resolver nos seus países, bem como as propostas que sugerem para as solucionar. No final das atividades em cada escola e do intercâmbio entre as turmas dos diferentes países, crianças e jovens preencheram um questionário aberto online, onde revelaram ter tomado consciência sobre diversas áreas da vida pessoal e coletiva, em que existem desigualdades entre mulheres e homens resultantes de uma certa ordem social, que pode ser corrigida. As gerações mais jovens são capazes, de facto, de participar na construção de uma sociedade melhor, sendo críticas e atentas a si próprias e aos outros.

Palavras-chave: Igualdade de género; vozes de crianças e jovens; *mainstreaming* de género em educação.

[ESP] “¿A quién le importa? Voces de niños, niñas y jóvenes sobre igualdad de género en cinco países europeos”

Resumen. A pesar de la larga lista de recomendaciones políticas internacionales para erradicar todas las formas de discriminación por razón de sexo y género, cada país europeo se sigue enfrentando a diferentes retos. Implicar a las generaciones más jóvenes en el análisis de problemas reales, a través de iniciativas comunitarias, y adoptar un enfoque escolar integral han sido estrategias fructíferas para introducir las cuestiones de género en la educación formal. Este fue el objetivo del proyecto Erasmus+ «Igualdad en acción» (2019-2022), en el que participaron cinco países europeos. En este artículo se presentan las percepciones de 114 estudiantes de entre 14 y 18 años de Portugal, Grecia, Rumanía, Turquía y Eslovenia sobre las cinco cuestiones de igualdad de género más importantes que aún siguen existiendo como problemas en sus países, así como sus propuestas para resolverlos. Tras las actividades en cada centro escolar y el intercambio entre clases de distintos países, los niños y jóvenes adolescentes llenaron un cuestionario abierto en línea. Revelaron que habían tomado conciencia de diversos ámbitos de la vida personal y colectiva en los que existen desigualdades entre mujeres y hombres, fruto de un determinado orden social que puede

¹ Este trabalho contou com o apoio de fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciéncia e a Tecnologia, no âmbito do Projeto UID/05739, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

corregirse. De hecho, las generaciones más jóvenes son capaces de participar en la construcción de una sociedad mejor, siendo críticas y atentas consigo mismas y con los demás.

Palabras clave: Igualdad de género, voces de niños/as y jóvenes, integración de la perspectiva de género en la educación.

[ENG] “Who cares? Children and young people’s voices on gender equality in five European countries”

Abstract. Despite the long list of international policy recommendations aimed at eradicating all forms of discrimination based on sex and gender, each European country continues to face different internal challenges. Involving younger generations in the analysis of real problems, through community initiatives, and respecting a whole-school approach have been fruitful strategies to introduce gender issues into formal education. This was the aim of the Erasmus+ project “Equality in Action” (2019-2022), which involved five European countries. This article presents the perceptions of 114 students aged 14-18 from Portugal, Greece, Romania, Turkey and Slovenia on the five most important gender equality issues that remain unresolved in their countries, as well as their proposals for tackling them. After the activities in each school and the exchange between classes from different countries, the children and young people completed an open online questionnaire. They revealed that they had become aware of various areas of personal and collective life in which inequalities between women and men exist, resulting from a particular social order that can be corrected. The younger generations are in fact capable of participating in building a better society, being critical and attentive to themselves and others.

Keywords: Gender equality, children and young people’s voices, gender mainstreaming in education.

Sumario. 1 Introdução: por que falar de desigualdades de género na escola?; 2. Ensinar e aprender com perspetiva de género: oportunidades e desafios; 3. A importância de ouvir crianças e jovens sobre problemas sociais; 4. As vozes de crianças e jovens sobre igualdade de género: relato de um estudo empírico; 4.1. Metodologia; 4.1.1. Participantes; 4.1.2. Instrumento; 4.1.3. Procedimento; 4.2. Apresentação e interpretação das respostas; 4.2.1. Problemas identificados como mais prementes; 4.2.2. Recomendações sugeridas para a escola e para as políticas públicas; 5. Breve discussão e sugestões para projetos futuros sobre igualdade de género; 6. Conclusão: aprender e ensinar para construir uma sociedade mais justa; 7. Referências bibliográficas

Agradecimentos. A primeira autora agradece a toda a comunidade da Escola EBI/JI Prof. Doutor Ferrer Correia, Portugal, bem como deixa um cumprimento muito particular ao Dr. Luís Gonçalves, amigo e colega, que a desafiou a participar no projeto. A restante equipa de autores/as agradece às respetivas escolas e à Agência Erasmus+.

Cómo citar: Vieira, C. C., Costa, C., Charoudi, M., Brie, L., Sezgin, K., e Medvešek, T. (2025). “Quem se importa? Vozes de crianças e jovens sobre igualdade de género em cinco países europeus”. *Sociedad e Infancias*, 9(1), 103-115 <https://dx.doi.org/10.5209/soci.100251>

1. Introdução: por que falar de desigualdades de género na escola?

Parece estar a enfraquecer abruptamente a convicção de que o progresso civilizacional vai ocorrendo à medida que os anos passam e que o conhecimento científico é um garante da boa decisão política na gestão do bem comum, incluindo o respeito pelos direitos humanos e pelo planeta. É, por isso, provável que a herança que deixaremos às gerações futuras seja mais débil, a todos os níveis, do que aquela que recebemos. Alguns fatores estruturais de desigualdade parecem estar a aumentar, coadjuvados por fenómenos naturais extremos e por decisões humanas impensáveis na gestão de diferendos vários, como os conflitos armados, que empurram segmentos consideráveis da população para o sofrimento e a pobreza, com a consequente anulação da esperança.

Há cerca de três décadas, numa tentativa de se encontrarem dispositivos que pudesse mensurar, de alguma forma, o sucesso das ações implementadas em cada país para a promoção da qualidade de vida das pessoas, o índice de desenvolvimento humano passou a ser adaptado ao género, permitindo deduzir que, quanto maiores forem as diferenças entre mulheres e homens numa dada nação, maior será o respetivo índice de desigualdade (ONU, 1995).

Concentrando o nosso foco na Europa, sabemos que o alcance da igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida continua a ser uma meta difícil de alcançar, mesmo nos países mais ricos, como nos mostram dados do *Instituto Europeu para a Igualdade de Género*, que publica anualmente o Índice da Igualdade de Género² (EIGE, 2024). Não obstante as recomendações políticas nacionais e supranacionais, que fomentam uma abordagem *mainstreaming* de género na educação e em outras áreas de política pública, os diversos movimentos antigénero, bem identificados na Europa e em outras geografias, sobretudo nas últimas duas décadas (Habed et al., 2024), são inegáveis e têm contribuído para lançar a confusão no senso comum. Com recurso a argumentos patriarciais e sexistas e ao uso de termos como ‘ideologia de género’ – conceito inspirado em documentos da igreja católica, de 2004, que aludem à suposta degradação da ‘família tradicional’ e à destruição dos papéis dos cônjuges (Ubieta et al., 2018) –, as narrativas e ações recentes de grupos mais conservadores teimam em contestar o uso de uma linguagem inclusiva, bem como o ensino e a investigação

² <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024>

sensíveis ao género (e.g., Beck, 2024; Ferreira et al., 2024). Tudo isto está a acontecer de maneira insidiosa, gerando retrocessos no progresso civilizacional, ao nível da garantia dos direitos humanos.

Nos diversos esforços, encetados em cada país, para contrariar as tendências geracionais de manutenção das desigualdades de género e suas intersecções, as maiores esperanças continuam a ser colocadas na escola e na educação formal (e.g., CEDAW, 1979; CoE, 2007; Vieira, 2017). Ao promover uma base curricular comum, com conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser promovidas à medida que a escolaridade vai progredindo, acredita-se que todas as crianças e jovens poderão usufruir de condições equivalentes de aprendizagem, que lhes darão recursos para se desenvolverem e alcançarem patamares de sucesso, muitas vezes inacessíveis aos seus progenitores, por fatores como a pobreza ou imposições religiosas, políticas e/ou socio-históricas. Parecem estar a recrudescer no mundo atual, ainda que muitas vezes de forma mascarada, as barreiras que pensávamos já derrubadas no acesso ao conhecimento, ao livre pensamento e à consequente expressão informada de opiniões. Por conseguinte, é importante atender à qualidade da educação que é proporcionada na escola, que deve envolver conteúdos disciplinares, mas também valores estruturais de cidadania democrática.

Partindo da certeza de que ainda é possível promover mudanças positivas na sociedade e que a escola deve ser um espaço de eleição para fomentar, desde tenra idade, a consciência crítica face às desigualdades, defende-se a necessidade de introduzir uma perspetiva integrada de género na educação, seja no desenho curricular, seja na organização dos espaços de aprendizagem e ainda na formação de docentes e na própria gestão da escola (Vieira e Alvarez, 2020). Para tal, e porque os/as estudantes não são meros/as clientes da escola, mas sim participantes nela, é necessário conhecer e compreender a visão de crianças e jovens, seja qual for a sua idade, sobre temas sociais que são inerentes à sua vida como cidadãos e cidadãs efetivos/as e em desenvolvimento.³

Neste artigo, o foco é colocado em temáticas ligadas a desigualdades de género, tendo-se dado voz a crianças e jovens de cinco países europeus (Portugal, Grécia, Roménia, Turquia e Eslovénia), na sequência do projeto Erasmus+ “Equality in Action” (2019-2022), que foi coordenado pelo Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, Portugal. No âmbito do trabalho desenvolvido, que sofreu algum atraso devido à pandemia da COVID-19 (entre março de 2020 e maio de 2021), foram feitas atividades pedagógicas comuns, que incluíram adaptações curriculares específicas, intercâmbios entre escolas e sessões de formação de docentes. No final do projeto foi dada voz a estudantes participantes sobre os problemas que, em seu entender, persistem no país em que vivem, bem como lhes foram pedidas sugestões de atuação para resolver as questões identificadas. As respostas obtidas e as reflexões delas derivadas são o objeto de análise deste artigo, sem qualquer preocupação de comparação entre países, quer porque as turmas participantes das diferentes nacionalidades eram compostas por poucos elementos, quer para evitar questões éticas que poderiam resultar de uma ilegítima leitura comparativa dos dados.

2. Ensinar e aprender com perspetiva de género: oportunidades e desafios

Organizar os espaços de aprendizagem, formais e não formais, com a consciência de que quem aprende e quem ensina é permeável a estereotipias, preconceitos e visões simplistas da realidade, que influenciam as práticas e o valor reconhecido aos conteúdos aprendidos, é estar consciente da diversidade humana e dos efeitos das múltiplas intersecções de características e experiências individuais nos comportamentos implícitos e manifestos. De entre as ideias enviesadas, muitas vezes mobilizadas no ato de ensinar e de aprender, pode aqui mencionar-se as que se atribuem a categorias como a idade, o sexo/género, a classe, a raça, a etnia, a pertença étnico-religiosa, a condição perante a deficiência ou a doença mental, entre outras. Tais influências tendem a repercutir-se nas interações em sala de aula e nas oportunidades que são dadas a crianças e jovens para aprender e para demonstrarem as suas capacidades, sendo muitas vezes a sua performance condicionada por possibilidades desiguais de participação ou mesmo de expressão de pontos de vista sobre os mais diversos assuntos (Vieira, 2017). Importa, por isso, mobilizar uma abordagem interseccional (Crenshaw, 1989) na identificação e compreensão do poder das estereotipias, incluindo os estudos da infância (Santiago et al., 2024). Esta abordagem permite examinar as possíveis intersecções entre características individuais e oportunidades, que nos mostram um espectro alargado de eixos de opressão e/ou de privilégio, também enfrentados e interiorizados pelas crianças e jovens. Estes nem sempre são reconhecidos, mas interferem nas auto e heteroavaliações e, por conseguinte, na respetiva liberdade de escolha.

Tendo isto em mente, defende-se que ensinar com uma perspetiva de género é partir “do reconhecimento de que as diferenças, social e culturalmente construídas, entre mulheres e homens, caracterizam princípios organizadores fundamentais da sociedade e têm historicamente sustentado relações de poder assimétricas, que tendem a ser naturalizadas, mesmo em contextos institucionais” (Ferreira et al., 2024, p. 23). Para tal, é fundamental apostar no desenvolvimento profissional de docentes dos variados níveis de ensino, inserindo conteúdos relativos a temas de educação para a cidadania, quer na sua formação inicial, quer na contínua (Vieira e Alvarez, 2020). Estas temáticas deverão ser trabalhadas de forma transversal ao longo da escolaridade, para não desligar o conhecimento teórico de áreas como as línguas, a matemática, a história, a filosofia, entre outras, do mundo real, mas também ganharão relevância curricular se houver um espaço

³ Embora a nossa análise recaia sobre as pessoas binárias (que nasceram com um sexo biológico definido e que se identificam como mulheres ou como homens, em congruência com o corpo físico), é premente que se abordem também na escola questões específicas que incluam pessoas não binárias, como a identidade e expressão de género (ver o Glossário do EIGE, para uma compreensão e utilização adequadas desta terminologia: <https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus>).

próprio que lhes seja dedicado no currículo, como aconteceu em Portugal, a partir de 2018, com a publicação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania⁴.

De forma a promover e a monitorizar os esforços encetados em cada país para usar os espaços educativos como contextos privilegiados de mudança estrutural, têm-se publicado diversas recomendações, sobretudo desde 1979, altura em que a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. No texto fundador pode ler-se que é preocupação imperativa dos Estados democráticos assegurar “a eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis dos homens e das mulheres a todos os níveis e em todas as formas de ensino (...), em particular revendo os livros e programas escolares e adaptando os métodos pedagógicos” (CEDAW, 1979, Art. 10., al. c)⁵. Tais recomendações foram reiteradas em 2015 e em 2022, por exemplo, pela respetiva comissão de acompanhamento⁶, porque tendem a manter-se padrões de segregação nas áreas vocacionais e no mercado de trabalho, salários mais baixos para as mulheres e percepções enviesadas e ‘naturalistas’ sobre competências e papéis de mulheres e de homens ao longo da vida.

Dos diversos documentos de política já produzidos, e porque não há aqui espaço para uma análise exaustiva deste tema, destacamos uma Recomendação do Comité de Ministros do Conselho da Europa (CoE, 2007), segundo a qual deverá ser inserida uma abordagem sensível ao género e às problemáticas da igualdade entre mulheres e homens em “todos os níveis do sistema educativo (...) a fim de incutir (...) os valores de justiça e de participação necessários ao exercício efectivo e activo da cidadania democrática e à construção de uma verdadeira conciliação entre vida privada e pública”⁷. Treze anos depois, em 2020, esta questão central foi igualmente reiterada no Espaço Europeu de Educação até 2025, o qual assentava em seis eixos estratégicos, sendo um deles a promoção de uma escola inclusiva e sintonizada com a promoção da igualdade de género⁸.

3. A importância de ouvir crianças e jovens sobre problemas sociais

Pode considerar-se uma forma de opressão de crianças e jovens a gestão dos espaços de aprendizagem e dos contextos de socialização a partir de um certo ‘adultismo’ estrutural ou institucional, que as vê como recetoras de conhecimentos e como tendo naturalmente menos poder na tomada de decisão (Holquist et al., 2023). Porém, segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989)⁹, cada país deverá assegurar o direito de cada uma a “exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Artigo 12.º).

A proatividade da criança, seja em que idade for, é reconhecida na psicologia do desenvolvimento e em domínios afins há mais de um século (Sprinthall e Collins, 2011). Entende-se que, em contextos como a escola, devem ser criados espaços seguros de expressão de opiniões e de participação efetiva, que não se confundam com momentos de “fala decorativa”, no sentido em que a voz dos/as alunos/as parece esgotar-se no simples ato de a ouvir” (Rodrigues et al., 2021, p. 76). Além disso, participar é mais do que estar presente, é ter voz e é dispor de oportunidades para desenvolver uma escuta ativa, sendo a escola um lugar protetor e privilegiado para a expressão de opiniões e para aprender sobre o mundo.

Fazer investigação com crianças e jovens é também ultrapassar as limitações epistemológicas e ontológicas da ciência tradicional, que tendia a reconhecer-las como meros objetos de estudo, devido à suposta imaturidade para se pronunciarem sobre a maior parte dos assuntos (Soares et al., 2005). No entanto, há contributos muito ricos dos estudos da infância (cf. Sarmento, 2013), que, fazendo uso de metodologias mais interpretativas, têm vindo a valorizar “as subjetividades, as experiências e os significados ‘do que’ e dos ‘como’ as crianças se pensam, dizem, fazem e sentem nos contextos socioculturais em que se inserem, incluindo o jogo de poderes” (Ferreira e Tomás, 2022, p. 273). Assume-se, assim, que elas são perfeitamente capazes de expressar a sua mundivisão, com recurso ao vocabulário que lhes é familiar e mobilizando as suas vivências para dar significado aos problemas que são convidadas a debater. Tais oportunidades de participar nas investigações científicas, como cidadãs de pleno direito e não apenas como pessoas em trânsito para a vida adulta, têm tido consequências positivas bilaterais, identificadas nas próprias crianças participantes e no campo da ciência, tanto ao nível do incremento dos saberes, como do desenho das metodologias de trabalho. De facto, são várias as investigações que têm colocado em evidência o efeito positivo na motivação e na aprendizagem de crianças e jovens, do reconhecimento de que a sua voz é escutada e a sua participação é valorizada (e.g., Mercer, 2001; Mitra, 2004). Além disso, sabe-se que as atividades pedagógicas formais e não formais, quando orientadas pelos princípios da promoção da participação das crianças e jovens nos processos educativos, tendem a desenvolver nelas e neles uma mais forte consciência cívica e uma maior adesão a valores democráticos (Menezes e Ferreira, 2014).

Ouvir as crianças e jovens sobre problemas sociais e levar temáticas da vida quotidiana para dentro da sala de aula é também um ato de política de quem ensina (Silva, 2000) e exige preparação, conhecimento e compromisso. Embora seja importante que se criem espaços no currículo para o debate de questões sociais, como a igualdade entre mulheres e homens, o repúdio de todas formas de discriminação e a

⁴ <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

⁵ <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-eliminacao-de-todas-formas-de-discriminacao-contra-mulheres-0>

⁶ Relatório de 2015: https://plataformamulheres.org.pt/site/wp-content/ficheiros/2015/11/CEDAW_C_PRT_CO_8-9_20571_E.pdf; relatório de 2022: <https://plataformamulheres.org.pt/cedaw-recomendacoes-a-portugal-publicadas-hoje-pelo-comite/>

⁷ https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/siic-REC_Brochura_EducPT.pdf

⁸ IP_20_1743_PT.pdf (euroopa.eu)

⁹ unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

valorização da diversidade humana, a transversalização desta intencionalidade educativa deve estar na base da *praxis* pedagógica. Ou seja, através da aprendizagem de matérias consideradas nucleares, como as línguas, a matemática, a biologia, a história, entre outras, crianças e jovens devem poder também ensaiar e consolidar as bases da sua cidadania, porque a escola tem as janelas abertas para a sociedade e os saberes não se solidificam no vazio. Importa, por isso, organizar os espaços educativos e a relação pedagógica para que a escola seja um lugar de aprendizagem da democracia e de ‘participação praticada’ (Lima, 2001), reconhecendo-se que os valores em que assenta a cidadania de crianças e jovens dependem das oportunidades e condições de desenvolvimento dos mesmos que lhes forem proporcionadas.

4. As vozes de crianças e jovens sobre igualdade de género: relato de um estudo empírico

4.1. Metodologia

O estudo na base deste artigo é o produto final do projeto Erasmus+ “Equality in Action” (2019-2022)¹⁰, que envolveu escolas regulares públicas de cinco países europeus: Eslovénia, Grécia, Portugal, Roménia e Turquia. A participação da primeira autora deste artigo no projeto deu-se na condição de investigadora responsável por este trabalho final, de análise dos dados e de coordenação da publicação, tendo assumido ainda o papel de formadora de docentes sobre questões do ensino sensível ao género, numa fase inicial.

Refira-se que durante os anos de desenvolvimento do projeto, entre 2019 e 2022, dos cinco países apenas Portugal tinha uma política concertada de promoção da igualdade de género através do ensino formal. Nos restantes, as estratégias neste âmbito ficavam ao critério de cada escola, que as inseria, ou não, no seu projeto educativo. É importante relembrar, no entanto, que em Portugal tal política estava ainda numa fase muito incipiente de implementação, pelo que os contextos institucionais de cada escola nos parecem relativamente comparáveis.

4.1.1. Participantes

O grupo de participantes é composto por 114 estudantes, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Referimo-nos aos mesmos como crianças e jovens, atendendo ao enquadramento jurídico português relativamente às idades envolvidas. Em cada país, o projeto envolveu uma turma dos níveis ISCED¹¹ 2 ou ISCED 3 (ver quadro 1). A distribuição por sexos foi a seguinte: 64 raparigas (56.14%) e 50 rapazes (43.86%).

Quadro 1. Distribuição dos/as participantes, por país e nível de escolaridade

País	ISCED	n	%
Portugal	ISCED 2	23	20.1%
Grécia	ISCED 3	20	17.54%
Roménia	ISCED 3	24	21.05%
Turquia	ISCED 3	20	17.54%
Eslovénia	ISCED 3	27	23.68%
Total		114	100%

Embora fosse muito interessante, para fins de análise interseccional, ter outras informações sociodemográficas disponíveis sobre as crianças e jovens participantes, tal não foi possível devido aos requisitos éticos do projeto. Por essa razão, fazemos a apresentação das respostas desagregando-as apenas por sexo.

4.1.2. Instrumento

Para a recolha de dados em cada escola, construiu-se um pequeno questionário aberto final (“Perceções de jovens sobre igualdade de género”), que foi aplicado a cada turma participante por país, num total de cinco turmas. Depois de uma breve introdução, onde se explicava o objetivo das perguntas, o questionário tinha, na primeira parte, quatro questões de natureza sociodemográfica: nacionalidade; sexo; idade; ano de escolaridade. Seguiam-se duas secções distintas, que permitiram recolher as respostas que aqui serão apresentadas e discutidas. Na primeira, pedia-se aos/as alunos/as que identificassem, por ordem decrescente de importância, os cinco problemas mais prementes que, no seu país e na sua opinião, constituíam obstáculos à igualdade de género. Na segunda, solicitava-se que redigissem três recomendações que gostariam de fazer a decisões políticas, para que pudessem ser mitigados os problemas descritos e para que fossem concebidas leis mais justas.

4.1.3. Procedimento

O questionário, que assegurava o anonimato, foi traduzido nas cinco línguas e foi preenchido ao mesmo tempo por todos os elementos de cada turma participante. Numa aula específica, acediam ao link que dava

¹⁰ Fonte de Financiamento: Call 2019 Round 1 KA2 - Cooperation for innovation and the exchange of good practices KA229 - School Exchange Partnership.

¹¹ International Standard Classification of Education (ISCED) <https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>

acesso ao formulário online. Foram respeitadas todas as exigências éticas relativas à investigação com participantes menores de idade, incluindo a autorização das famílias. A recolha de dados decorreu entre abril e junho de 2022. De forma a possibilitar a análise conjunta dos dados, cada docente traduziu depois para inglês as respostas, que foram agrupadas numa base Excel, desagregadas por sexo, e sem a identificação da nacionalidade ou de outras variáveis.

4.2. Apresentação e interpretação das respostas das crianças e dos/as jovens

Dada a dispersão da informação qualitativa recolhida, e tratando-se de um estudo sem pretensões de comparação entre países, pelas razões atrás explicadas, optou-se por fazer análise de conteúdo temática (Braun e Clarke, 2006), agrupando as respostas em grandes categorias ou temas em função de um exercício interpretativo nosso, a partir do conteúdo das opiniões emitidas. Partindo de objetivos com fins exploratórios e de ideias-chave das respostas, optámos por recorrer a um procedimento fechado, seguindo um “sistema de categorias prévio, *a priori*, que se prende com o enquadramento teórico e com a revisão bibliográfica” (Amado et al., 2014, p. 313). Fizemos assim corresponder as respostas obtidas a cada um dos sete indicadores usados pelo EIGE (2024), como indicaremos a seguir.

Passamos a apresentar a sistematização das respostas, primeiro em relação aos problemas identificados, desagregando os dados em função do sexo. Depois, faz-se uma síntese das recomendações deixadas, ilustrando a nossa interpretação com excertos do que os/as estudantes escreveram para justificar as suas propostas. O número de respostas consideradas válidas para fins de análise nem sempre corresponde ao total de participantes, devido a respostas invalidadas¹².

4.2.1. Problemas identificados como mais prementes

Como se disse atrás, usamos como guia para a leitura das respostas os sete indicadores que são mobilizados pelo Instituto Europeu para a Igualdade de Género (EIGE), para calcular o *Gender Equality Index*: conhecimento; dinheiro; poder; saúde; tempo; trabalho; violência. Apresenta-se, em seguida, o descritivo correspondente¹³:

- *Conhecimento*: mede as desigualdades entre homens e mulheres em termos de resultados escolares, participação na educação e formação ao longo da vida e segregação entre homens e mulheres.
- *Dinheiro*: mede as desigualdades de género no acesso aos recursos financeiros e a situação económica das mulheres e dos homens.
- *Poder*: mede a igualdade entre homens e mulheres nos cargos de decisão nas esferas política, económica e social.
- *Saúde*: mede a igualdade entre homens e mulheres em três aspectos relacionados com a saúde: estado de saúde, comportamentos de saúde e acesso aos serviços de saúde.
- *Tempo*: mede as desigualdades entre homens e mulheres na afetação do tempo dedicado aos cuidados e ao trabalho doméstico e às atividades sociais.
- *Trabalho*: mede em que medida as mulheres e os homens podem beneficiar de igualdade de acesso ao emprego e de boas condições de trabalho.
- *Violência*: fornece um conjunto de indicadores que podem ajudar (...) a monitorizar a extensão das formas mais comuns e documentadas de violência contra as mulheres.

Nos quadros 2 e 3 encontram-se as respostas das raparigas (n=64) e dos rapazes (n=50), respetivamente, por número de ocorrências de cada um dos problemas identificados por ordem, agrupados de acordo com os indicadores mencionados.

Quadro 2. Problemas identificados pelas raparigas (n= 64) dos cinco países (nº de ocorrências)

Indicadores do EIGE	Problema 1	Problema 2	Problema 3	Problema 4	Problema 5
Conhecimento	9	13	13	12	11
Dinheiro	11	5	5	6	7
Poder	23	25	18	18	22
Saúde	0	0	0	0	1
Tempo	4	6	8	5	3
Trabalho	7	8	8	9	10
Violência	10	7	12	14	10
Total:	64	64	64	64	64

¹² Sendo o questionário anónimo, houve estudantes do sexo masculino que, talvez por imaturidade ou mesmo pela sua herança patriarcal, aproveitaram para tecer comentários homofóbicos. Esta constatação não foi, porém, completamente surpreendente, atendendo às idades envolvidas, porque as questões da masculinidade hegemónica tendem a constituir um espartilho muito apertado (Silva e Araújo, 2007), que os pode tornar ainda mais propensos a juízos discriminatórios, pelo receio de serem vistos como inferiores a outros rapazes ou mesmo como ‘efeminados’. Trata-se de um medo interno, nem sempre consciente, movido pela necessidade de corresponderem a padrões de conduta vistos como socialmente desejáveis.

¹³ <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024>

Quadro 3. Problemas identificados pelos rapazes (n= 50) dos cinco países (nº de ocorrências)

Indicadores do EIGE	Problema 1	Problema 2	Problema 3	Problema 4	Problema 5
Conhecimento	5	10	11	8	9
Dinheiro	14	6	2	4	3
Poder	23	19	16	15	13
Saúde	0	0	0	0	0
Tempo	0	5	2	2	2
Trabalho	7	8	9	10	4
Violência	1	2	10	11	19
Total:	50	50	50	50	50

Como pode observar-se, os temas que mais preocupavam, em primeiro lugar, os dois subgrupos de estudantes foram, por ordem, a desigualdade de poder e as questões do dinheiro, em torno dos quais se agruparam as respostas sobretudo dos rapazes. No caso das raparigas, outros temas como a violência ganham também destaque no que elencam como primeira prioridade a necessitar de intervenção. Os rapazes também aludem à importância de combater a violência, mas essa preocupação aparece sobretudo no problema que identificaram em último lugar. No que concerne aos usos do tempo, verificou-se que este tema parece ser mais relevante para as raparigas do que para os rapazes, a avaliar pela ocorrência de respostas e pela prioridade que lhe atribuem em cada um dos subgrupos. Assuntos como o conhecimento (educação na escola e na família) e o trabalho parecem merecer uma atenção equivalente nos dois grupos, e a saúde apenas teve uma resposta por parte das raparigas.

Talvez a diferença aparente destes números se deva à natureza específica das atividades desenvolvidas em cada escola e aos assuntos aos quais foi dada primazia nos debates fomentados e nos intercâmbios culturais realizados. No entanto, o que nos parece importante destacar, mais do que uma leitura direta das ocorrências de resposta por indicador, é que a amplitude de opiniões emitidas, tanto por rapazes como por raparigas, engloba diversos problemas que eles e elas foram capazes de nomear, adquirindo por isso alguma familiaridade com essas temáticas. Este é talvez o primeiro passo para alavancar a procura de mais informação e, por isso, de mais conhecimento e, desejavelmente, de uma maior consciência crítica sobre os problemas debatidos.

Atendendo às idades envolvidas, é provável que assuntos como o poder, o trabalho e o acesso a bens económicos tenham despertado mais a atenção das crianças mais velhas e dos/as jovens, dado o aproximar das decisões vocacionais e da reflexão sobre o futuro, incluindo o lugar a ocupar no mercado de trabalho. Outras, como os usos do tempo no desempenho de diversos papéis, ou mesmo as temáticas da saúde, foram relegadas para patamares inferiores de preocupação, talvez por não terem compreendido as potenciais desigualdades entre mulheres e homens nesses domínios. É ainda possível que nem todas as escolas tenham dedicado o mesmo tempo à exploração das diversas áreas em que as desigualdades persistem, o que se refletirá no nível de consciência revelada.

4.2.2. Recomendações sugeridas para a escola e para as políticas públicas

Cada participante no estudo fez três recomendações para decisores políticos, partindo do que aprendeu com o projeto, bem como da reflexão individual acerca da situação do seu país no alcance da igualdade de género. Dadas as eventuais especificidades nos conteúdos abordados e nas estratégias usadas em cada escola, não pode haver aqui análises comparativas, mas apenas um exercício sobretudo descritivo, desagregando a apresentação das respostas por sexo.

Nos quadros 4 e 5 encontram-se as sugestões das raparigas (n=64) e dos rapazes (n=50), respetivamente, estando organizadas por ordem decrescente de ocorrência. Para uma sistematização do material recolhido e num esforço interpretativo que não alterasse o sentido do discurso, agrupámos as respostas dos dois sexos em propostas com uma formulação equivalente em cada quadro, havendo entradas que são específicas apenas de um dos grupos de estudantes.

Quadro 4. Recomendações políticas sugeridas pelas raparigas (n= 64) dos cinco países

Recomendações efetuadas por estudantes do sexo feminino	n	%
Aposta na educação formal, através das escolas	36	19.50%
Promoção da educação na família, de crianças/jovens e de pais e de mães	28	15.14%
Sensibilização das pessoas com campanhas nos media e outras medidas	27	14.60%
Implementação de leis a favor da igualdade de oportunidades	19	10.27%
Salário igual para trabalho igual	15	8.11%
Promover a igualdade na progressão da carreira profissional	14	7.57%
Incrementar a visibilidade das mulheres em cargos cívicos e políticos (incluindo a implementação de quotas)	11	5.95%

Recomendações efetuadas por estudantes do sexo feminino	n	%
Medidas punitivas mais duras para quem exerce discriminações de género	10	5.41%
Abolir estereótipos na representação das pessoas nos espaços públicos (ex: lojas de brinquedos, de roupa, etc.)	9	4.86%
Oferta de brinquedos, livros e jogos (e cores usadas) não distintos por sexo e abolir as estereotipias nas personagens das histórias, filmes, etc.	5	2.70%
Aumentar as respostas de apoio às vítimas de violência de género	4	2.16%
Não perguntar a categoria “sexo” às pessoas em candidaturas a emprego	3	1.62%
Promover a igualdade através do desporto	2	1.08%
Apoiar as organizações da sociedade civil que trabalham em prol da igualdade	1	0.54%
Apoiar mais as raparigas na progressão nos estudos, através da oferta de bolsas para acesso ao ensino superior	1	0.54%

Nota: Foram consideradas válidas 185 respostas, das 192 obtidas.

No grupo das raparigas destaca-se sobretudo a importância que atribuem à educação na escola e na família, bem como à sensibilização das pessoas para as questões da igualdade de oportunidades, através de campanhas e da formulação de leis que garantam esses direitos. O tema dos salários e do mundo laboral aparece apenas em quinto e sexto lugares, respetivamente, seguindo-se preocupações com a necessidade de maior visibilidade das mulheres em cargos políticos e cívicos, que poderá passar pela implementação de quotas. A penalização mais dura de quem pratica atos de discriminação também se insere nas medidas propostas, mas apenas em oitavo lugar.

No que concerne às representações estereotipadas do masculino e do feminino em diversos meios, são deixados conselhos que passam por atender à forma como as lojas de roupa estão organizadas, ao tipo de brinquedos que se oferecem a meninos e a meninas, ao modo como filmes e livros espelham o quotidiano das pessoas, etc., o que também se estende a áreas como o desporto, que é considerado um meio privilegiado de lutar contra estereótipos. Conscientes da tendência para a naturalização das diferenças a partir da biologia, três raparigas sugeriram que se proibisse a pergunta sobre a categoria sexual nas eventuais candidaturas a emprego, de forma a contrariar a visão essencialista das capacidades humanas, cuja avaliação tende a ser condicionada por estereotipias sexistas. Há ainda a preocupação com as respostas a oferecer a vítimas de violência de género, que deverão ser incrementadas, sem esquecer o indispensável apoio que o Estado deverá proporcionar a entidades com essa missão. Uma das estudantes evidenciou a importância da educação como meio de empoderar as raparigas, pelo que estas deveriam dispor de bolsas de estudo para progredir e aceder a formação superior.

Para atestar algumas das opiniões das estudantes, respeitando as suas vozes, partilhamos aqui diversas transcrições das respostas, destacando entre parêntesis as áreas a que se referem.

“A escola pode talvez acrescentar disciplinas que tenham a ver com temas tão importantes, para que a nossa geração possa estar ciente destes problemas”; “Penso que é muito necessário, não só para um projeto Erasmus, mas para todas as escolas, ter atividades deste tipo para que os jovens e as crianças compreendam a igualdade de género e também aprendam a ser iguais”. (Escola)

“Na família têm de nos sensibilizar para estes problemas, para que possamos mudar o mundo e torná-lo um lugar melhor para todos”; “Em primeiro lugar, devíamos acabar com isto antes de começar, por isso, em vez de dizer às raparigas o que vestir, devíamos ensinar aos rapazes como agir desde o nascimento”. (Família)

“Nos empregos, as mulheres e os homens deveriam receber a mesma quantia e ocupar as mesmas posições. Além disso, as competências não devem ser separadas por sexos, porque todos somos capazes de fazer tudo”; “Criar uma lei para que as mulheres quando engravidarem terem a certeza que no fim da gravidez têm o seu emprego garantido”; “As mulheres e os homens devem receber o mesmo salário por trabalho igual”. (Mundo laboral)

“Tanto os cidadãos como o Estado devem ser justos em tudo o que fazem”; “Fazer com que o estado tome medidas, ou então as próximas pessoas a candidatar-se a postos de decisão devem ser jovens que já apliquem aquilo que aprenderam sobre a igualdade de género”; “Deve haver ajustes no sistema judicial para que as pessoas sejam julgadas de forma justa quando cometem crimes como violação, assédio sexual, etc.”; “Aprovar leis mais rigorosas e severas para dissuadir”; “Criar leis que determinem um número mínimo de mulheres no parlamento”. (Medidas legislativas)

“Deixar de permitir a publicidade de brinquedos com estereótipos de género (brinquedos cor-de-rosa para as raparigas e azuis para os rapazes) ou que têm atividades estereotipadas (cozinhar, cuidar de bebés para as raparigas e construir para os rapazes). Estas coisas só limitam a verdadeira capacidade desde o momento em que se nasce”; “Não dedicar as profissões ao sexo nos livros infantis, por exemplo, não desenhar pilotos como homens ao ilustrar livros ou não desenhar sempre as mães enquanto estão a cozinhar na cozinha, etc.”; “Confrontar os estereótipos de género dos meios de

comunicação social populares e noticiosos". (Socialização não estereotipada por vários meios, incluindo a comunicação social)

"Deixem que as pessoas falem dos assuntos. Mesmo que seja difícil e possa causar muitas crises, as pessoas devem ver que se trata de uma necessidade e que temos de fazer alguma coisa. Se mostrarmos como isto é importante para a sociedade, as coisas que fizermos depois terão efeito"; "As pessoas devem fazer manifestações e mostrar cartazes, falar sobre isto na televisão"; "Devemos dar às mulheres coragem para falar e levantar a voz contra este tipo de atos, em vez de os normalizar". (Liberdade, visibilidade e espaço público)

"Deixem de obrigar as pessoas a indicar o seu sexo quando isso não é relevante (candidaturas a empregos, criação de contas, etc.) e talvez começemos a ver mais oportunidades e uma representação equitativa"; "Deixem de explicar as coisas às crianças e às pessoas em geral de uma forma tão binária"; "Pensar desta forma está a impedir-nos de pensar de maneira inclusiva e faz-nos ir uns contra os outros". (Evitar dicotomias de sexo/género)

Quadro 5. Recomendações políticas sugeridas pelos rapazes (n= 50) dos cinco países

Recomendações efetuadas por estudantes do sexo masculino	n	%
Aposta na educação formal, através das escolas	25	17.86%
Implementação de leis a favor da igualdade de oportunidades	24	17.14%
Salário igual para trabalho igual	16	11.43%
Sensibilização das pessoas com campanhas nos media e outras medidas	15	10.71%
Promoção da educação na família, de crianças/jovens e de pais e de mães	12	8.57%
Incrementar a visibilidade das mulheres em cargos cívicos e políticos (incluindo a implementação de quotas)	10	7.14%
Promover a igualdade na progressão da carreira profissional	9	6.43%
Medidas para combater a violência de género e o assédio sexual	6	4.29%
Produtos de higiene íntimos mais baratos para mulheres e medidas de contraceção gratuitas	5	3.57%
Medidas punitivas mais duras para quem exerce discriminações de género	4	2.86%
Distribuição equitativa de tarefas domésticas	4	2.86%
Abolir estereótipos na representação das pessoas nos espaços públicos (ex: lojas de brinquedos, de roupa, etc.)	2	1.43%
Aumentar as respostas de apoio às vítimas de violência de género	2	1.43%
Oferta de brinquedos e jogos não distintos por sexo	2	1.43%
Produção de indicadores estatísticos para dar visibilidade aos problemas	1	0.71%
Promover a igualdade através do desporto	1	0.71%
Apoiar mais as raparigas na progressão nos estudos, através da oferta de bolsas para acesso ao ensino superior	1	0.71%
Apoiar as organizações da sociedade civil que trabalham em prol da igualdade	1	0.71%

Nota: Foram consideradas válidas 140 respostas, das 150 obtidas.

O espetro de medidas propostas pelos rapazes coincidiu, na sua grande maioria, com o leque de temáticas mobilizado pelas raparigas, ainda que a percentagem de ocorrências tenha sido diferente em certos tópicos. Tal como elas, também eles entendem que a escola tem o papel principal, através da conceção de disciplinas próprias que falem sobre igualdade ou de projetos que possam permitir discutir os assuntos, tomar consciência dos problemas e agir em prol da mudança individual e coletiva. Porém, talvez em virtude de influências ligadas à socialização, para os rapazes a questão do salário igual para trabalho igual assumiu grande relevância, aparecendo em terceiro lugar nas suas recomendações, antes de sugestões como a promoção da educação na família (surge apenas em cinco lugar, ao passo que para as raparigas aparece em segundo lugar), a sensibilização das pessoas, através de campanhas nos media, por exemplo, ou ainda o fomento de maior visibilidade das mulheres em cargos cívicos e políticos. A promoção da igualdade na progressão da carreira profissional de mulheres e homens teve apenas nove respostas, seguindo-se a defesa de medidas positivas para combater a violência de género e o assédio sexual, com seis respostas. É ainda curioso verificar que o problema da representatividade de mulheres e de homens nos espaços públicos, como as lojas, a publicidade, entre outros meios, foi apenas mencionada por dois rapazes, embora quatro se mostrassem a favor de medidas mais punitivas para quem exerce discriminações de género. Uma distribuição mais equitativa das tarefas domésticas também foi defendida por quatro rapazes, mas apenas um disse que seria importante a produção de indicadores, como estatísticas, para dar visibilidade aos problemas.

Em comparação com as respostas das raparigas, é de destacar (ver quadro 5) a preocupação de alguns rapazes com aspectos que são específicos da vida das suas colegas, mas que não foram mencionados por elas, como a necessidade de comprar regularmente pensões e tampões higiênicos, que continuam a ser dispendiosos e a onerar mais as famílias delas. Também este tema trouxe consigo as questões da

contraceção e do direito a decidir sobre uma gravidez, que foram apenas mencionados pelos rapazes. É possível que estas recomendações tenham surgido porque a escola em causa optou por inserir a temática da sexualidade nas atividades desenvolvidas, mas é curioso que apenas tenham sido cinco rapazes a colocar na sua ‘agenda política’ estas preocupações. Pode também ficar a dever-se a efeitos da socialização de género na família, fortemente permeada por estereótipos (Vieira, 2008), a crença das raparigas de que a sexualidade é um tema a que não devem dar tanta importância em idades mais precoces ou que deve sair mesmo do foro das suas preocupações centrais, em termos de desenvolvimento e de aprendizagem. Talvez por isso tenham afastado esses ‘assuntos’ das suas respostas ao questionário.

Tal como aconteceu na exposição das sugestões das raparigas, partilhamos a seguir algumas das opiniões dos rapazes, em discurso direto, seguindo os mesmos cuidados que são requeridos na análise qualitativa de dados, para não comprometer a originalidade dos discursos.

“As escolas têm de ensinar os alunos e as alunas a respeitar o outro sexo”; “Deve haver mais projetos a falarem sobre a desigualdade de género e deve alargar-se o número de estudantes participantes”; “Realização de palestras nas escolas sobre o respeito pelos outros, pois mesmo sendo gay um homem pode usar maquiagem, etc.” (Escola)

“Educar os pais e as mães para tornarem as gerações futuras conscientes. Educar as pessoas de meia-idade para tornar os dias de hoje mais iguais”; “A educação começa na família, pelo que os pais e as mães devem prestar atenção à igualdade de género quando educam os filhos e as filhas”. (Família)

“Para alcançar uma globalização justa, que funcione para todos, é necessário basear as nossas políticas em estatísticas que tenham em consideração o contributo real das mulheres”; “A lei tem de ser reformulada contra as desigualdades de género”; “É importante escolher representantes políticos que lutem contra a desigualdade”. (Medidas legislativas)

“Garantir salários iguais para homens e mulheres no mesmo trabalho”; “Dar oportunidades iguais, nas suas carreiras, a homens e mulheres”; “As mulheres devem ter o mesmo direito de comandar ou serem patroas de um estabelecimento, como a maior parte dos homens”. (Mundo laboral)

“Obrigar todos os canais de televisão a falar sobre a desigualdade de género, a uma hora do dia flexível [com audiência]”. (Meios de comunicação)

“Dar atenção aos sinais de violência doméstica”; “Criar mais centros e organizações que ajudem as vítimas de violência doméstica”. (Combater a violência)

Muitas outras opiniões foram expressas, num total de 342 respostas que as 64 raparigas e os 50 rapazes deram no questionário (foram pedidas 3 recomendações a cada participante), mas parece-nos que estes exemplos ilustram bem a diversidade de problemas que os/as preocupam, bem como a pertinência dos seus conselhos para a ação efetiva em várias áreas.

5. Breve discussão e sugestões para projetos futuros sobre igualdade de género

A análise exploratória das respostas das raparigas e dos rapazes participantes, dos cinco países, mostra-nos de que, apesar da curta duração do projeto em causa e dos desafios que se colocaram, como a suspensão temporária das atividades devido à pandemia que assolou o mundo, houve algumas aprendizagens transformadoras e uma tomada de consciência de várias das dimensões que integram o conceito de igualdade de género. Não se sabe se tais aprendizagens tiveram efeitos positivos que se estenderam para além do projeto, mas tal aferição não é possível com uma metodologia de investigação transversal, como a que foi usada. Neste tipo de projetos, fica sempre o desafio ‘agridoce’ da sustentabilidade das práticas iniciadas e da efetividade da sua transferibilidade, que deveriam ser asseguradas, mas não dispomos de dados que nos permitam ir mais além na análise do material empírico recolhido, nem de outros dados que pudéssemos mobilizar nas análises efetuadas.

Também como se disse antes, é possível que algumas especificidades de cada escola (por exemplo, a metodologia pedagógica na abordagem dos assuntos) tenham induzido certas preocupações e recomendações expressas no questionário aberto. É igualmente necessário ter em conta que os contextos sociais e políticos vividos durante a vigência do projeto (2019-2022) influenciaram a consciência crítica das crianças e jovens participantes. Há, por isso, vários fatores não controlados que devem ser equacionados na compreensão das respostas. Recorrendo aos indicadores de 2024 do índice da igualdade de género produzido pelo EIGE, pode observar-se que apenas quatro dos cinco países participantes no projeto estão representados e que existe uma diferença de 12.6 pontos entre o país com o índice mais elevado e o país com o índice mais baixo, sendo o valor médio da Europa de 71 pontos¹⁴. Apesar do relativismo com que devem encarar-se estes números, a verdade é que eles são calculados a partir de estatísticas fornecidas por cada país, traduzindo, grosso modo, a situação relativa de mulheres e de homens nos domínios principais (conhecimento; dinheiro; poder; saúde; tempo; trabalho; violência) e adicionais (desigualdades

¹⁴ <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024/compare-countries>

intersecionais), no período temporal de cerca de dois anos antes da disponibilização pública dos índices. Ora, os indicadores de 2024 abrangem o período em que cada escola administrou os questionários. Relembre-se que, quanto mais baixo for o indicador de cada país, mais longe está de alcançar a meta da igualdade plena – que ainda não foi atingida em qualquer dos 28 países em comparação. A análise parcelar do valor calculado permite dar visibilidade às áreas que precisam de ser melhoradas e, como consequência, impele os respetivos Governos a conceber medidas mais eficazes em matéria de igualdade entre os sexos (EIGE, 2024).

As crianças e jovens participantes foram capazes de identificar problemas reais de desigualdade entre mulheres e homens e de deixar recomendações plausíveis, no enquadramento da vida em democracia e do respeito integral dos direitos humanos. Os temas que mobilizaram nas suas opiniões, que ilustrámos com excertos, são também centrais para o desenho de políticas que permitam concretizar as metas dos 17 objetivos que integram a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável das Nações Unidas (ONU, 2018), e em concreto do quinto: alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas. É provável que fatores ligados à própria socialização de género tenham levado raparigas e rapazes a ordenarem de maneira desigual as suas preocupações prioritárias, como se deduz da análise comparativa dos quadros 2 e 3, mas houve uma enorme coincidência dos temas que conseguiram reconhecer como merecedores de reflexão e ação, tendo em vista corrigir os problemas. Mesmo que os efeitos positivos deste projeto se diluam, de alguma forma, com o passar do tempo e com a influência de forças sociais contrárias (e.g., *media; fake news*), deve salientar-se que um dos aspetos mais importantes foi o facto de se ter possibilitado a crianças e jovens o conhecimento de temas reais que fazem parte da sua vida. Implicá-los/as no debate dos mesmos e pedir-lhes que se pronunciem abertamente sobre que medidas tomariam se fossem eles e elas a decidir, constituiu certamente um momento de aprendizagem e de ‘conscientização’ (Freire, 1996) que poderá contribuir para a sua liberdade de escolha, no presente e no futuro.

Em termos de propostas para outros projetos na área da igualdade de género, sugere-se que se envolvam as crianças e jovens também na preparação das candidaturas, de forma a estarem familiarizadas desde o início com os conceitos e com as próprias dinâmicas que poderão vir a ser desenvolvidas, para que não entendam a sua participação apenas como o cumprimento de metas, mas que sintam que as atividades em que participam foram idealizadas por si e, por isso, reconhecem-lhes um propósito. Porque as mudanças exigem uma abordagem sistémica que traduz em si mesma o funcionamento das relações sociais dentro e fora da escola, é desejável que outros agentes educativos possam estar envolvidos, como as famílias e os/as profissionais não docentes. Falta investigação sobre a forma como as famílias reconhecem à escola um papel por direito próprio, de educação contra as desigualdades de género ou outras. Esta ausência de estudos empíricos tem contribuído para aquilo que Norocel e Băluță (2023) designaram por ‘mobilização retrógrada de oposição’: a ideia de que tudo o que envolve as desigualdades de género e a sexualidade corporiza uma matriz ideológica perversa que tem como objetivo provocar reformas éticas e sociais indesejáveis, contrárias a ‘valores tradicionais’ e usando a escola como aliada de tal desaire. Será por isso crucial compreender a confiança que as famílias depositam na escola e nas opções curriculares que são feitas em períodos específicos para responder a desafios prementes.

O estudo aqui apresentado tem fragilidades metodológicas, quer pelo reduzido número de participantes de cada país, quer pelo instrumento de recolha de dados, ou ainda pela falta de outros dados sociodemográficos. Além disso, para fins de análise, as respostas em cinco línguas foram sujeitas a tradução para inglês, o que pode entender-se também como uma limitação. Fica, no entanto, a convicção de que vale a pena desenvolver projetos desta natureza, para possibilitar conhecimentos interculturais a crianças e jovens que talvez de outro modo não teriam essa oportunidade. Destaca-se igualmente a consciência que parecem ter adquirido de que os desafios a enfrentar são comuns, exigindo por isso uma responsabilização coletiva na sua resolução.

6. Conclusão: aprender e ensinar para construir uma sociedade mais justa

A promoção da igualdade entre mulheres e homens através da educação é um dos pilares dos Estados democráticos. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e de liberdade, deve assumir como missão o combate a todas as formas de discriminação, integrando nos *curricula*, de forma entretecida com os conteúdos considerados fundamentais em cada área científica, os assuntos da vida do dia a dia, de modo a tornar a aprendizagem significativa e alicerçada nas experiências quotidianas (Vieira, 2017). Isto não invalida, contudo, que exista no leque curricular, ao longo da escolaridade obrigatória, uma disciplina específica dedicada às questões da cidadania e desenvolvimento, ou que tenha outra designação, mas com o mesmo propósito. Cientes do funcionamento integrado da cultura escolar, quer se opte pela abordagem do *mainstreaming* de género na educação, quer se decida pelo seu acantonamento numa disciplina particular (Ferreira et al., 2024), as opções pedagógicas na passagem do currículo para os programas, bem como a própria gestão da sala de aula, não podem ser alheias a questões sociológicas dos locais em que cada escola se insere, nem da geografia sociopolítica do mundo.

De facto, levar as temáticas das desigualdades de género para a escola é um imperativo ético, porque educar não tem só a ver com conhecimento e verdade, mas também com noções de bem e de mal e com a urgência de lutar contra as discriminações e as injustiças, dentro e fora da sala de aula (Giroux, 1991). Este foi o conselho de Henry Giroux, há mais de três décadas, que nos advertiu ainda para a necessidade de dessacralizar o currículo, de desafiar noções petrificadas do que é educativo e digno de entrar na sala de aula, e de confrontar os mitos da ‘neutralidade’ e da ‘responsabilidade individual’. Concordamos com este

autor, quando afirmou que importa ir para além da crítica e da denúncia e incluir visões de um outro mundo, um mundo melhor por que vale a pena lutar, num processo algo utópico, mas indispensável.

As vozes de crianças e jovens, na escola, fazem parte do processo de construção deliberada desse outro mundo, como defendeu uma das raparigas do estudo: “Temos de resolver estes problemas, por isso não tenham medo de dizer a vossa opinião, ela é realmente importante e talvez possa mudar o mundo”. Para não deixar ninguém para trás, um rapaz acrescentou: “Podemos alargar e acrescentar mais alguns temas, como as pessoas com deficiência e os grupos minoritários”. Na linha de Paulo Freire (1967), de que a educação não muda o mundo, mas transforma as pessoas e elas transformam o mundo, um estudante salientou ainda: “Honestamente, a origem da maioria dos problemas no mundo é a inconsciência das pessoas. Se for possível educar as pessoas, então o primeiro passo do problema será resolvido. É por isso que este projeto é muito útil para a igualdade de género”.

Na senda do cumprimento dos objetivos de desenvolvimento sustentável até 2030, e em concreto do quinto (igualdade de género e empoderamento das mulheres e raparigas), que é visto como transversal e indispensável aos restantes, importa reconhecer à escola, em sentido lato, um papel estratégico na educação das gerações mais jovens para a abolição de preconceitos e práticas que persistam em naturalizar as desigualdades de oportunidades de mulheres e de homens, e isso requer conhecimento e compromisso, de quem ensina e de quem aprende.

Além disso, a participação das crianças e dos jovens no seu processo de aprendizagem e de socialização, à medida que a escolaridade vai progredindo, pode entender-se como um excelente ensaio, em tempo real, do que poderá vir a ser a sua integração mais ampla na vida social (Rodrigues et al., 2021), quer como menores de idade, quer como pessoas adultas. É desejável, todavia, que estas oportunidades de participação não se restrinjam ao desenvolvimento de projetos, limitados em termos financeiros e temporais e dependentes de entidades externas, mas que constituam parte integrante da visão estratégica da escola, que é o lugar onde pode semear-se a bondade e onde continuamos a depositar todas as nossas esperanças.

7. Referências bibliográficas

- Amado, J., Costa, J. P. e Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Beck, D. (2024). The Crusade Against Gender-Inclusive Language in Germany – A Discursive Bridge Between the Far Right and the Civic Mainstream. Em D. Beck, A. Habed, e A. Henninger (Eds.), *Blurring Boundaries – ‘Anti-Gender’ Ideology Meets Feminist and LGBTQ+ Discourses* (pp. 109-128). Verlag Barbara Budrich.
- Braun, V. e Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CEDAW (1979). *Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw.pdf>
- CoE (2007). Recomendação Rec. (2007) 13 do Comité de Ministros aos Estados-Membros sobre a integração da perspectiva da Igualdade de Género na Educação (adoptada pelo Comité de Ministros a 10 de Outubro de 2007). https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/siic-REC_Brochura_EducPT.pdf
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-168. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- EIGE (2024). *Gender Equality Index*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024>
- Ferreira, M. e Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: É possível escapar à observação? In C. C. Vieira (2022) (Coord.), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp. 269-296). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, V., Lopes, M., Vieira, C. C., Monteiro, R. e Santos, C. C. (2024). *Guia para a Integração da Perspetiva de Género no Ensino Superior*. CES. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/116780>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25^a ed.). Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1991). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* (2^a ed.). Bergin & Garvey Press.
- Habed, A. J., Henninger, A. e Beck, D. (2024). Introduction: Blurring Boundaries. Uncanny Collusions, Overlaps, and Convergences in the Discursive Field of ‘Gender’. Em D. Beck, A. Habed, e A. Henninger (Eds.), *Blurring Boundaries – ‘Anti-Gender’ Ideology Meets Feminist and LGBTQ+ Discourses* (pp. 7-24). Verlag Barbara Budrich.
- Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J. e Wright, N. L. (2023). What Is Student Voice Anyway? The Intersection of Student Voice Practices and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703-743. <https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. Cortez.
- Menezes, I. e Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36586>
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x>

- Norocel, O. C. e Băluță, I. (2023). Retrogressive Mobilization in the 2018 ‘Referendum for Family’ in Romania. *Problems of Post-Communism* 70(2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/10758216.2021.1987270>
- ONU (1995). *Plataforma de Ação aprovada na 4.ª Conferência Mundial sobre as Mulheres em Pequim* (ed. portuguesa, 2001). CIDM.
- ONU (2018). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável. 17 Objetivos para transformar o nosso mundo.* https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf
- Rodrigues, D., Santana, I., Bacelar, J., Louro J. P. e Niza, S. (2021). A voz das crianças e dos jovens na educação escolar. Recomendação n.º 2/2021 do Conselho Nacional de Educação. *Diário da República*, 2.ª série, nº 135, de 14 de julho. Recomendacao_n._2_2021_Voz.pdf (cnedu.pt)
- Santiago, F., Pereira, A. e Ernst, D. (2024). Intersectionality as a theoretical-methodological contribution in research with/for/about children and infancy in intercultural contexts. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/17730>
- Sarmento, M. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. Em R. T. Ens e M. C. Garanhani (Org.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Editora Universitária Champagnat. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756>
- Silva, S. M. e Araújo, H. C. (2007). Interrogando masculinidades em contexto escolar: Mudança anunciada? *ex aequo*, 15, 89-117. artigo-06-sofia-silva-e-helena-araujo (2).pdf
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo – uma introdução crítica*. Porto Editora.
- Soares, N. F., Sarmento, M. J. e Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 12(13), 50-64. <https://hdl.handle.net/1822/36752>
- Sprinthall, N. e Collins, W. A. (2011). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ubieta, C., Henriques, F. e Toldy, T. (2018). A ‘Ideologia de Género’ da Igreja Católica. *ex aequo*, 37, 9-17. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.01>
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos* (edição revista de 2019). unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vieira, C. C. (2008). Estereótipos de género. In A. Rubim e N. Ramos (Orgs.), *Estudos da Cultura no Brasil e em Portugal* (pp. 217-250). Editora da Universidade Federal da Baia.
- Vieira, C. C. (2017). Género e conhecimento. Em C. C. Vieira (Coord.), C. Nogueira, F. Henriques, F. M. Marques, F. Vicente, F. Teixeira, L. Coelho, M. Duarte, M. H. Loureiro, P. Silva, R. Monteiro, T.-C. Tavares, T. Pinto, T. Toldy, e V. Ferreira., *Guião de Educação. Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário* (pp. 91-116). CIG. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Conhecimento_Genero_e_Cidadania_Ensino_Secundario_Versao_Digital.pdf
- Vieira, C. C. e Alvarez, T. (2020). Teachers as Learners in Continuing Training Opportunities in Portugal: Using gender lenses to promote their empowerment as citizens and professionals. In B. Merrill, C. C. Vieira, A. Galimberti, e A. Nizinska (Eds.) (2020), *Adult education as a resource for resistance and transformation: Voices, learning experiences, identities of student and adult educators* (pp. 257-266). FPCEUC/CEAD/ESREA. <http://esrea.org/wp-content/uploads/2021/08/ESREA-Book-2020-Complete-Filecover.pdf>

