



ENTREVISTA

Teresa Vilaça

por Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães

1. A partir das pesquisas e estudos produzidos, como tens articulado as problematizações de gênero e sexualidade na escola, bem como nos demais espaços educativos que vês atuando?

A minha investigação é quase exclusivamente centrada na formação continuada de professores/as em educação em sexualidade e gênero e no impacto que essa formação tem no desenvolvimento da competência dos/as alunos/as para promoverem a sua saúde sexual e a das pessoas da sua comunidade, atuando como catalizadores das mudanças sociais. O objetivo central é capacitar os/as professores/as para facilitarem processos de identificação pelos/as alunos/as de problemas reais relacionados com a sexualidade que querem resolver, investigarem as consequências e causas desses problemas, criarem visões para o futuro em que desejam viver sem esse problema, e agirem, individual ou coletivamente, para eliminarem as causas dos problemas e atingirem as suas visões. Os problemas selecionados pelos/as alunos/as para resolverem ou minimizarem são vários. Os que surgem mais frequentemente são a prevenção da gravidez na adolescência, como adquirir e usar métodos contraceptivos, prevenção de infeções sexualmente transmissíveis, a primeira relação sexual, comportamento sexual e como falar com os pais sobre sexualidade. Menos frequentemente, decidem que o que é prioritário para a turma é aumentar o seu conhecimento sobre o despertar da maturidade sexual e o desejo sexual, a homossexualidade; a pílula do dia seguinte; a fertilidade humana, o aborto, a pedofilia e as disfunções sexuais. Há ainda questões invisíveis nas escolas Portuguesas e que a

nossa investigação tem vindo a mostrar que são prioritárias, como, por exemplo, a promoção de uma educação em sexualidade inclusiva para as pessoas LGBTQ

As questões de gênero são trabalhadas na formação continuada de professores/as a três níveis: reflexão sobre os estereótipos de emergem nas práticas de educação em sexualidade; desenvolvimento de competências para desconstruirmos esses estereótipos; análise crítica dos materiais didáticos em relação às questões de gênero e sexualidade.

Em primeiro lugar, são realizadas atividades na formação para que os/as professores/as desenvolvam competências para refletirem criticamente sobre as práticas de educação em sexualidade que implementam e analisarem as diferenças de gênero nas reações aos temas/problemas tratados na educação em sexualidade, e na natureza das interações de gênero durante a educação em sexualidade. De acordo com as narrativas da maior parte dos/as professores/as, durante a educação em sexualidade é muito frequente os rapazes tentarem demonstrar a sua masculinidade mostrando-se diferentes das meninas e distanciando-se de todos os assuntos relacionados com a sexualidade das mulheres, desvalorizando e afastando-se de tudo o que é feminino, o que envolve, por vezes, depreciar e gozar, ou até mesmo insultar as meninas.

Em segundo lugar, recorrendo inicialmente a estudos de caso, role-play e análise de filme ou telenovelas e, depois, a casos reais que emergem nas suas práticas de ensino, são discutidas técnicas para promover a reflexão com os/as alunos/as sobre os estereótipos de gênero que emergem e desconstruí-los, mobilizando os Direitos Humanos.

Em terceiro lugar, há um cuidado particular em capacitar os/as professores para a análise crítica das questões de gênero e de outros marcadores sociais da diferença, que as representações gráficas e a linguagem dos manuais escolares, bem como outros dispositivos culturais que utilizam veiculam.

A investigação que realizo recorre fundamentalmente à investigação-ação quando o foco é investigar os efeitos da formação nas práticas dos/as professores/as e nas mudanças que ocorrem nos/as alunos/as e na escola, como consequência dessa formação. Tenho também como uma grande preocupação investigar as concepções, crenças, atitudes e práticas dos profissionais da educação e da saúde sobre a sexualidade e gênero, uma vez que a investigação tem vindo a mostrar que esse conhecimento é fundamental para influenciar as políticas públicas e ancorar a investigação e prática a nível da formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Por fim, tenho ainda como uma linha de investigação prioritária analisar a ocorrência de possíveis estereótipos ligados a representações de gênero e da sua interceção com outros marcadores sociais da diferença.

2. Algumas de suas pesquisas tem buscado discutir o paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento de ações com adolescentes em relação a educação sexual. Poderias compartilhar conosco os debates que tens promovido acerca dessa questão?

A educação em sexualidade orientada para o desenvolvimento da competência para a ação dos/as alunos/as na resolução de problemas reais, seus ou da comunidade onde vivem, relacionados com a sexualidade e gênero, é inspirada na estratégia das cinco etapas para facilitar o "diálogo autêntico" propício ao fortalecimento do empoderamento e conscientização crítica sugeridas por Paulo Freire e Bjarn Bruun Jensen, um investigador Dinamarquês, operacionalizou essas etapas na abordagem pedagógica IVAM (Investigação-Visão-Ação e Mudança). Este modelo está particularmente relacionado com a forma como as questões colocadas pelo/a professor/a, como facilitador/a da aprendizagem, ajudam a mover o diálogo da análise pessoal para a análise social e a incluir a dimensão da ação.

A primeira perspectiva deste modelo - investigação (I) sobre o tema / problema – é orientada por um conjunto de questões para guiar os/as participantes na obtenção de uma percepção compartilhada sobre qual é o problema real em que estão trabalhar, guiando o/a facilitador/a as suas pesquisas e reflexões com questões do tipo: Por que é que esse problema é importante para nós? Por que é importante para os outros? Como é que os estilos de vida e / ou as condições de vida contribuíram para o aparecimento desse problema?. Os/as participantes devem considerar a evolução histórica dos problemas para esclarecerem as suas causas. Também é fundamental que pesquisem sobre as estratégias que podem ser implementadas para eliminar o que está a provocar o problema, pois só assim ficam empoderados/as para terem controle sobre as suas próprias vidas e sobre as formas como podem influenciar as suas condições de vida e estilos de vida.

A segunda perspectiva – visões (V) – consiste no desenvolvimento de ideias, percepções e objetivos para o futuro dos/as participantes, isto é, o que se pretende é que pensem sobre o que querem para as suas vidas futuras e a sociedade na qual irão crescer, em relação ao problema em estudo.

Na terceira perspectiva - ação e mudança (A & M) - os/as participantes devem ser criativos para oferecer o maior número de ações possíveis relacionadas com a possibilidade de alcançarem algumas das visões previamente desenvolvidas. As ações, isto é as atividades decididas pelos/as participantes que contribuem para ajudar a resolver o problema real que identificaram, devem ser desenvolvidas pelos/as próprios/as

alunos/as ou por eles/as com a colaboração de professores/as, pais, mães e especialistas da comunidade local. Para cada ação proposta, é importante que os/as participantes discutam as barreiras que podem impedir que essa ação resulte nas mudanças desejadas para os estilos de vida e / ou condições de vida dos/as participantes.

Um dos debates principais para a implementação deste modelo de educação democrático, onde é igualmente relevante o conhecimento, atitudes e valores de todos os/as participantes envolvidos/as é o papel do/a professor/a como facilitador/a deste processo de resolução de problemas. Neste processo, o/a professor/a tem uma mente aberta, cooperativa e democrática, é um/a bom/boa ouvinte, atuando como um/a facilitador/a durante os projetos orientados para a ação dos/as alunos/as, dentro de um ambiente escolar em constante mudança que estimula a participação de todas as pessoas da escola e da comunidade local, encorajando a co-criação de soluções para os problemas.

Um segundo debate importante é a forma como estes processos orientados para a ação deverão ser monitorizados e avaliados, isto é, o objetivo não é avaliar a mudança de comportamento dos/as participantes, mas a sua competência para a ação. A competência para a ação é uma competência complexa que inclui o conhecimento e percepções dos/as participantes, as suas visões para o futuro, o seu compromisso com o projeto, as ações desenvolvidas, e, também, as suas mudanças no comportamento, atitudes e valores (estilos de vida).

Um terceiro debate crucial, onde ancoram muitas das minhas investigações, é compreender em diferentes culturas e contextos: Que barreiras existem para os/as professores/as trabalharem com problemas reais?; Que mudanças necessitam os/as professores/as fazer na sua metodologia de ensino para promoverem uma aprendizagem orientada para a ação e a participação dos/as alunos/as? Como lidam com essas mudanças?; Como é que os/as professores/as lidam com a falta de conhecimento específico em algumas áreas do conhecimento orientado para a ação (áreas científica, sociológica, cultural, económica)?

Um último debate crítico, muito importante no paradigma democrático da educação para a saúde, e foco de muitas das minhas investigações, é a participação dos/as alunos/as nos projetos de educação em sexualidade e género participativos e orientados para a ação. O tipo de participação dos/as alunos/as nas várias fases de implementação dos projetos, defendendo as teorias de Jensen e Simovska, pode ser analisado em função de “quem sugere” e “quem decide”, desde um nível de não participação, que significa, "o/a professor/a decide por si próprio/a", até um nível progressivamente cada vez maior

de participação: "o/a professor/a decide consultando os/as alunos/as"; "o/a professor/a sugere e decide em conjunto com os/as alunos/as"; "os/as alunos/as sugerem e decidem por si próprios/as" e "os/as alunos/as sugerem e decidem em conjunto com o/a professor/a". Neste sentido, o debate que se impõe em relação à participação dos/as alunos/as inclui questões como: Porque é importante a participação dos/as alunos/as? Participar em relação a quê? Como são as relações de poder neste contexto? Qual é o papel do/a professor/a? Como podem ser envolvidos/as os/as colaboradores/as externos/as sem reduzir as possibilidades de participação dos/as alunos/as?

3. Estamos vivendo, no Brasil, um momento onde existe uma onda reacionária e conservadora que visa impedir as discussões de gênero e sexualidade no âmbito da educação escolarizada. Em Portugal esse movimento também vem ocorrendo?

Nenhum país alcançou ainda a plena igualdade de gênero e as mulheres em todo o mundo continuam a sofrer discriminação e a ter direitos e oportunidades desiguais. A primeira pergunta que alguém faz sobre nós, precedendo a nossa capacidade de falar por nós mesmos/as, costuma ser: "É menino ou menina?". De muitas maneiras, nunca paramos de responder, conscientemente, ou não, a esta questão, focados/as numa normatização binária que a sociedade vai impondo e que, muitas vezes, aceitamos acriticamente, aceitando a regulação cultural a nível das roupas que vestimos, das estruturas familiares em que vivemos e dos papéis que lá assumimos, das leis e políticas públicas a que obedecemos ou desafiamos e, até mesmo, das palavras que usamos. O nosso sexo é feminino ou masculino? O nosso gênero é feminino ou masculino? O nosso desejo sexual é hétero ou homossexual? Estas questões são aceites como naturais, mas, ao mesmo tempo, são forçadas a um binarismo que rejeita a diversidade. Como educamos na comunidade escolar nesse paradoxo em que vivemos, no qual sexo, gênero e sexualidade são considerados totalmente naturais, mas também profundamente culturais? Como podemos entender sexo, gênero, desejo e as relações complexas entre eles como produtos maleáveis da cultura, mudando tremendamente com o tempo e em diferentes sociedades?

Em Portugal, há uma Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola que inclui diferentes domínios, organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, obrigatório pelo menos em dois ciclos do ensino básico, e o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. Cada

domínio deve especificar de que forma contribui para as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. O primeiro grupo é constituído por temas como Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde. O segundo grupo inclui a Sexualidade, Media, Instituições e Participação Democrática, Literacia Financeira e Educação para o Consumo, Segurança Rodoviária e Risco.

A Educação para a Igualdade de Género é defendida pelo Ministério da Educação Português como uma área da Educação para a Cidadania que visa incentivar os/as alunos/as a conhecer o conceito igualdade de género, promover os direitos das mulheres e das raparigas e a igualdade de género nos planos político, económico, social e cultural, contribuindo para a eliminação de estereótipos. O próprio website do Ministério da Educação (<https://cidadania.dge.mec.pt/igualdade-de-genero>) disponibiliza Guiões de Educação de Género e Cidadania desde a Educação Pré-Escolar até ao 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano de escolaridade). Estes Guiões, elaborados por autores/as que fazem parte da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género da Presidência do Conselho de Ministros, apresentam uma componente teórica que visa aprofundar o conhecimento dos/as educadores/as e sugerem atividades que podem ser realizadas na escola. No Website, também existe uma secção de divulgação de eventos relacionados com a temática, a publicação de boas práticas realizadas pela escola e a divulgação de projetos de trabalho em rede.

A Educação em Sexualidade é um dos cinco temas globais do Referencial de Educação para a Saúde do Ministério da Educação, e é designada como “Afetos e Educação para a Sexualidade” (ver website do Ministério da Educação <https://cidadania.dge.mec.pt/sexualidade>). Para cada um dos temas definiram-se subtemas e respetivos objetivos que, por sua vez, são desagregados por nível de educação e ensino. Estes objetivos integram os conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos necessários para a sua concretização. Em função das opções definidas no projeto de educação para a saúde da escola e do trabalho contínuo realizado com os alunos, em cada contexto, os professores poderão selecionar quais os conteúdos a abordar, bem como os momentos e métodos para o fazer. De acordo com os autores deste documento, para um mesmo objetivo, presente em todos ou em vários níveis e ciclos de educação e ensino, os descritores vão adquirindo uma complexidade crescente, adequada aos diferentes níveis etários e às competências já desenvolvidas pelos/as alunos/as, considerando que o subtema pode ser alvo de tratamento mais aprofundado nos níveis

mais avançados. São propostos seis subtemas: 1. Identidade e Género; 2. Relações afetivas; 3. Valores; 4. Desenvolvimento da sexualidade; 5. Maternidade e Paternidade; 6. Direitos sexuais e reprodutivos.

Como o objetivo é responder à questão que me colocaram, não vou apresentar uma reflexão sobre os materiais disponibilizados, mas salientar que o tema Igualdade de Género se tornou obrigatório na Educação para a Cidadania na Escola e que a Educação em Sexualidade, que já foi obrigatória, se tornou obrigatória apenas em dois ciclos. Assim, na minha opinião, não existe uma onda reacionária e conservadora explícita que visa impedir as discussões de género e sexualidade no âmbito da educação escolarizada, mas existem alguns indicadores na minha investigação que, apesar do contexto anteriormente descrito, mostram que a educação para a Igualdade de Género não é sistemática e que vários alunos já começam a sair da escolaridade obrigatória sem experienciarem um processo intencional contínuo de educação em sexualidade, como acontecia no passado.

4. Alguns/Algumas professores/as brasileiros/as têm destacado que as famílias tem sido um dos setores da sociedade que tem cerceado o debate de género e sexualidade nas escolas, utilizando como justificativa para esse movimento diferentes aspectos. Em Portugal, como as famílias tem percebido/compreendido essas discussões de género e sexualidade na escola?

Em Portugal, a maior parte das famílias apoia o debate de Género e sexualidade nas escolas e participa nele. No entanto, por vezes, surgem movimentos organizados, pontuais, que tentam impedir a educação em sexualidade. O último que me recorde foi em 2009, quando um pequeno grupo de pais, cerca de 20, entregou um manifesto no Ministério da Educação contra a obrigatoriedade da Educação Sexual, que nessa altura se tornou obrigatória ao longo de toda a escolaridade, o que não acontece na atualidade.

5. Os estudos de género têm buscado entrelaçar as categorias de classe, sexualidade, geração, raça, etnia, entre outras. Na tua prática pedagógica e de pesquisa como tens suscitado a discussão sobre as interseccionalidades?

Esta questão é muito importante, obrigada. Desde a discussão pública da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, aumentei a minha consciência sobre a necessidade de investigar como é que as formas de conceitualizar os géneros e as sexualidades nos diferentes contextos educativos, formais,

não formais e informais, podiam condicionar os nossos esforços para atingir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável Educação de Qualidade (ODS 4), ou seja garantir “o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Podemos falar de educação inclusiva se os materiais didáticos das diferentes disciplinas escolares não representam a variedade de identidades sexuais e de gênero de quem os utiliza para aprender? Não representam as diferentes etnias, culturas e religiões? Não representam pessoas da mesma idade dos/as alunos/as e da sua família, ou comunidade, e as pessoas com deficiência intelectual, física ou multideficiência? Pessoas saudáveis e doentes, com estilos de vida saudáveis ou que colocam em risco a sua saúde?

O que estou a questionar é: Podemos pedir aos/às alunos/as que relacionem ou apliquem os conhecimentos que aprendem na sala de aula à vida real, se os aprendem de uma forma descontextualizada da sua própria identidade ou identidade, estilos de vida e contexto de vida da/s pessoa/s que para eles/as têm significado? E se representam toda esta variedade de pessoas, mas veiculam estereótipos? E se as próprias representações levam os/as alunos/as a desenvolverem concepções alternativas quando estamos a trabalhar conceitos científicos? Por exemplo, há realmente um grande perigo quando os conceitos de Educação para a Saúde escondem pressupostos adequados para uma cultura, mas que podem ser inapropriados quando são transferidos para outra cultura, mesmo que isso seja feito de forma não intencional. Lembro-me sempre da investigação em que numa escola com etnias diferentes se estudaram as perceções dos/as alunos/as sobre o que são gengivas saudáveis a partir da visualização de um conjunto de seis fotografias com pares de gengivas saudáveis e doentes com pigmentação rosa, castanha e negra, que representavam diferentes etnias. Independentemente da cor de pele dos/as alunos/as, a maior parte selecionou como gengivas saudáveis as gengíveis sudáveis rosa e apenas 10% selecionou também as gengíveis castanhas e negras saudáveis. Além disso, as gengivas rosas não saudáveis foram selecionadas como saudáveis por um grupo maior de alunos do que as gengivas realmente saudáveis de cor castanha ou negra.

Que marcadores sociais temos que ter em atenção para a Educação em Ciências e as outras disciplinas nas escolas públicas serem realmente para todos/as? A interseccionalidade não é apenas sobre múltiplas identidades, é, antes de tudo, uma ferramenta analítica importante para pensarmos sobre as relações sociais de raça/ etnia, sexo, idade, altura, classe social, capacidade física, localização geográfica, e de outros marcadores sociais da diferença, em seus efeitos políticos e legais, o que nos permite

compreender melhor as desigualdades e discriminações existentes na sociedade. Muitos indivíduos ou grupos, apenas por pertencerem a essas “categorias”, são submetidos a uma série de discriminações, preconceitos e opressões, como por exemplo de classe, de gênero, de geração, de raça/etnia e de orientação sexual.

Tendo em atenção os pressupostos anteriores as interseccionalidades cruzam a minha prática pedagógica em várias Unidades Curriculares (UC) (disciplinas) que leciono na Universidade do Minho. Por exemplo, na UC de Educação em Ciências e Supervisão Pedagógica, do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Ciências, ao trabalhar o submódulo Papel das Ciências no Currículo e o Currículo de Ciências, são discutidas as finalidades da Educação em Ciências para todos/as e a diferenciação pedagógica a que é necessário atender para que ela se concretize.

Atender às diferentes identidades dos/as alunos/as que estamos a ensinar, bem como às relações de poder existentes, são aspetos a ter em atenção atualmente na supervisão pedagógica das ciência, que tem como finalidade desenvolver nos/as docentes as suas capacidades de reflexão sobre a prática no sentido de a melhorar continuamente.

Outro aspeto importante é o/a futuro/a supervisor/a estar preparado/a para promover uma reflexão dialógica com os/as jovens professores/as sobre a sua linguagem, atitudes e comportamentos, bem como os dos seus alunos e alunas: Reproduzem estereótipos de gênero, linguagem sexista? Promovem a inclusão e a interculturalidade? A UC de Educação para a Saúde, da Licenciatura em Educação, discute profundamente as interseccionalidades no módulo Abordagens Pedagógicas em Educação para a Saúde (EpS) e na Educação em Sexualidade e Gênero que faz parte do módulo Temas Emergentes em Educação para a Saúde.

Nas minhas práticas de investigação, as interseccionalidades têm-se constituído como um objetivo de investigação principalmente na análise de manuais escolares de Ciências, e em práticas pedagógicas que recorrem a filmes ou telenovelas para educar. No entanto, as várias investigações já publicadas sobre as práticas dos/as professores na implementação de projetos de educação em sexualidade participativos e orientados/as para a ação de resolução de problemas reais, após a formação continuada de professores/as, mostram que uma das dimensões em análise é a forma como os/as professores/as desconstruem com os/as alunos/as os estereótipos de gênero e os estereótipos associados a outros marcadores sociais da diferença, principalmente a idade, tipo de corpo, classe social, cultura e etnia/ raça que emergem nas práticas.

6. Na universidade em que atuas tens ministrado, para cursos de graduação e pós-graduação, disciplinas que têm como foco de discussão as questões de gênero e sexualidade. Que desafios e possibilidades percebes nesse processo?

Quando os/as alunos/as estudam sobre o gênero e a sexualidade fazem perguntas sobre gênero e sexualidade em Portugal, nos seus países de origem, transnacionalmente e numa perspetiva histórica, e respondem baseados nos conhecimentos sobre saúde sexual e reprodutiva e desenvolvimento bio psicosssexual ao longo da vida, estudos feministas, masculinidades, feminilidades e LGBTQ, usando ferramentas de investigação das ciências humanas e sociais. Alguns trabalhos das Unidades Curriculares dão atenção especial à análise como o gênero e sexualidade se cruzam com a raça, classe, etnia e outros marcadores sociais da diferença. Nas aulas e na realização das suas próprias investigações, os/as alunos/as tratam o gênero e a sexualidade como categorias-chave de análise política, social e cultural, sendo a maior parte dos trabalhos focados nas crianças e nos/as adolescentes, nos/as profissionais de educação e saúde que os/as educam em contexto escolar e pais/ mães de adolescentes.

Nos últimos anos, os/as alunos/as de graduação e pós-graduação fizeram pesquisas centradas na escola sobre tópicos como “Gênero e aprendizagem participativa orientada para a ação em educação sexual no 7º ano de escolaridade”; “Contributos da aprendizagem sobre puberdade e reprodução humana para o desenvolvimento da competência para a ação em educação sexual com alunos do 6º ano de escolaridade”; “Prevenção da violência no namoro com alunos do 9º ano de escolaridade”; “Influência dos estereótipos de género na expectativa dos e das adolescentes relativas ao futuro”; “Educação em sexualidade para inclusão de jovens transgéneros”; “LGBTQ na Educação em Sexualidade Inclusiva”; “Crianças com deficiência na Educação em Sexualidade Inclusiva”.

Também surgiram questões relacionadas com as conceções de alunos/as, professores/as e pais/mães sobre a educação em sexualidade na escola, como aconteceu nas investigações: O Papel da Educação em Ciências e dos Gabinetes de Apoio a Alunos na Educação Sexual dos Jovens: Uma Investigação Centrada no Ensino Secundário”; “O papel da escola e da educação em ciências na educação sexual dos adolescentes: Conceções de Professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de Encarregados de Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto”; “Conhecimentos, atitudes e representações face às homossexualidades entre os futuros professores de biologia para o ensino secundário geral em Moçambique”.

Um grupo de alunos preferiu investigar no seu contexto de trabalho ou em contextos semelhantes, tendo realizado as suas investigações em IPSSs, Hospitais e Centros de Saúde, com o objetivo de promover a saúde sexual de jovens adultos e adultos, atendendo às questões de gênero e sexualidade, como se observa nos exemplos seguintes: “Maternidade na adolescência: um estudo com mães institucionalizadas num Centro de Apoio à Vida”; “Gravidez na adolescência: um estudo numa Unidade de Saúde Familiar”; “Conceções e perceções sobre as práticas de enfermeiros de saúde escolar em promoção e educação para a saúde nos ensinos básico e secundário”; “Saúde Sexual e Reprodutiva: Um Estudo com Utentes e Enfermeiros das Consultas de Planeamento Familiar e Saúde Materna”; “Educar para a saúde na reabilitação de homens com lesão vertebro-medular: um estudo sobre as suas perceções e práticas durante o processo de reabilitação”; “Educar para a Saúde na Gravidez: (Re)Educação de grávidas para a prevenção da dor lombar”; “(Re)Educar para a saúde no trabalho de parto e parto como uma condição temporária: um estudo com puérperas sobre os efeitos da preparação pelo método psicoprofilático”.

As investigações que temos realizado mostram como o gênero e a sexualidade são forças de importância central que moldam todos os aspetos das nossas vidas, condicionam as definições legais e as expectativas sociais sobre o sexo e a reprodução de mulheres e homens e influenciam os nossos sistemas médico, educacional e político, mostrando a urgência da discussão e investigação educacional sobre estas categorias de análise.

7. A partir das tuas vivências com relação às discussões de gênero e sexualidade na escola como podemos traçar estratégias para um trabalho pedagógico que envolva as temáticas de gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as?

Em Portugal, a progressão na carreira dos/as professores/as deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas e consiste na alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão. O reconhecimento do direito à progressão para o escalão seguinte depende da verificação cumulativa de vários requisitos, nomeadamente da frequência, com aproveitamento, de módulos/ cursos de formação continuada ou, em alternativa, de cursos de formação especializada.

A minha investigação tem mostrado mudanças nas dimensões profissionais e pessoais dos/as professores/as ao longo da formação continuada em educação em sexualidade, observando-se uma mudança do seu foco de uma visão instrumental do desenvolvimento profissional contínuo (DPC) para uma visão transformadora, enfatizada pelo aumento do seu grau de reflexão sobre a ação e a vontade de mudar, individual e coletivamente, as condições estruturais que condicionam o desenvolvimento da educação em sexualidade que desejam implementar nas escolas.

As mesmas investigações, também têm mostrado que como consequência das Ações de Formação, os/as professores/as também assumem uma mudança na sua forma de planificar, desenvolver e avaliar os projectos de educação em sexualidade, organizando projectos participativos e orientados para a acção, cuja avaliação também é co-responsabilidade dos/as alunos/as. Como consequência, independentemente do desenvolvimento do projecto educativo ser, ou não, acompanhado pela formadora, a metodologia de formação nas sessões presenciais orientada para a acção provoca mudanças positivas na maior parte dos/as professores/as a nível da sua abordagem pedagógica e da concepção que têm sobre o seu DPC. Estes resultados, parecem sugerir que uma das principais implicações para a formação continuada de professores/as está na metodologia das sessões presenciais, sugerindo que a abordagem orientada para a acção favorece um desenvolvimento profissional transformador.

8. Tens alguma sugestão de sites, livros ou filmes que possam contribuir para discussão de gênero e sexualidade na escola?

Existem dois websites que considero muito interessantes para as escolas, não só porque disponibilizam materiais pedagógicos, como também porque partilham boas práticas das escolas e disponibilizam material para aprofundamento teórico sobre as temáticas.

O primeiro website é da Direção-Geral de Educação Português: <https://cidadania.dge.mec.pt/documentos-referencia>. O segundo é o website da SHE - Schools for Health in Europe Network Foundation: <https://www.schoolsforhealth.org/>. Neste website sugiro, em particular, o livro Guia Metodológico para Escolas Promotoras de Saúde, que já está traduzido em Português (<https://www.schoolsforhealth.org/resources/materials-and-tools/how-be-health-promoting-school>)

Muito obrigada pela oportunidade de partilhar o nosso trabalho, expectativas e desafios. Espero ter sido útil e fico na expectativa de que seja possível prolongar estas reflexões em outros contextos.



Teresa Vilaça

É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, onde trabalha desde 1997. Tem a Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia, pela Universidade do Minho. É Mestre em Educação em Ciências, na área da Prevenção Primária da SIDA na comunidade escolar, pela Universidade do Minho, e Doutorada em Educação em Ciências, na área de educação sexual orientada para a ação, com utilização das tecnologias de informação e comunicação, pela Universidade do Minho. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) no Instituto de Educação da Universidade do Minho, onde desenvolve investigação e pública nas áreas de educação em sexualidade, saúde e sustentabilidade; educação em ciências e supervisão e desenvolvimento profissional de professores e profissionais de saúde nessas áreas.