

Educação Sexual e Género

António Manuel Marques

Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Saúde

RESUMO

A educação sexual é uma das estratégias da saúde sexual e reprodutiva, da qual se espera um contributo efetivo para a identificação, análise e mudança das ideologias e práticas que reproduzem a injustiça e a iniquidade entre os sexos. A adoção da perspetiva de género nas práticas pedagógicas contribui para esse objetivo, pelo que procuro justificar e clarificar o seu significado. Apresento algumas sugestões genéricas para a inclusão da perspetiva de género nas atividades de educação sexual em meio escolar, as quais devem ser adaptadas aos contextos de intervenção.

Palavras-chave: educação, educação sexual, género

ABSTRACT

Sex education is one of the strategies of sexual and reproductive health, from which an effective contribution is expected to identify, analyze and change the ideologies and practices that reproduce injustice and inequity between sexes. The adoption of gender perspective in pedagogical practices contributes to this goal, and I therefore seek to clarify its meaning. I present some generic suggestions for the inclusion of gender perspective in sex education activities in schools, which should be adapted to the intervention contexts.

Keywords: education, sex education, gender

EDUCAÇÃO SEXUAL E GÉNERO

O termo 'género' têm vindo a difundir-se de modo muito incisivo, tanto na vida do quotidiano como nas comunidades científica e política (Giddens, 1994). Decorreram séculos pautados pelo pensamento e pelos modos de vida assentes na defesa de que as diferenças entre os sexos são absolutamente naturais e inquestionáveis. Tais ideias sustentaram e sustentam formas particulares de organização das sociedades, dando-lhes fundamentos e legitimidade para produzir e reproduzir desigualdades entre raparigas e rapazes, mulheres e homens.

A referência ao género, enquanto tema e perspetiva a valorizar no contexto da educação sexual em meio escolar, evidenciou-se ao longo das últimas décadas

e está hoje explícita na sua regulamentação oficial¹. Justifica-se, assim, que os conceitos subjacentes sejam aprofundados, tendo em vista o reforço da efetividade das ações e programas desenvolvidos na escola. Começaremos, pois, por essa tentativa de clarificação conceptual para, ao longo do texto, identificarmos alguns tópicos para reflexão e alguns dos princípios metodológicos que facilitem a inclusão da perspectiva de género nas atividades de educação sexual.

CONCEITOS DE SEXO E DE GÉNERO

Em geral, as sociedades, consideram o sexo dos indivíduos como um dos critérios básicos para criar uma das divisões básicas da realidade. Há uma tendência para considerar esse critério como natural, pois este impõe-se visualmente e pelo concreto dos corpos. A partir dos elementos do corpo, o senso comum cria, difunde e fundamenta formas de organização e de interação social que considera adequadas e desejáveis, consoante esteja em causa o sexo feminino ou masculino (Amâncio, 1994). O género é, pois, um princípio organizador das interações e da organização social (West & Zimmerman, 1987).

O sexo de pertença é assumido como característica que diferencia os indivíduos e suporta as construções psicossociais, estabelecendo uma relação direta e linear entre as diferenças biológicas e psicológicas, justificando, aos níveis individual, interpessoal e societal, a instalação e manutenção de regimes de género (Amâncio, 1994, 1995; Connell, 2002; Nogueira, 2001).

Com efeito, o que é distinto em cada sexo, do ponto de vista físico, é insuficiente como explicação para as distinções que, no plano psicossocial, estão associadas aos modos de ser, aos traços e aos direitos atribuídos a homens e mulheres (Deaux, 1984). Os conteúdos usados para descrever e categorizar cada um dos sexos não têm origem na natureza, pois são objeto de uma construção social, pelo que necessitam de ser interrogados e são passíveis de mudança.

O conceito de género, numa das suas formulações iniciais, assenta nessa aceitação da incerteza e da subjetividade (Unger, 1979), levando a questionar em permanência o que se assume como radicado na essência (natural) para explicar o que significa ser homem e mulher e se usa para manter as desigualdades sociais que, apesar da mudança social, ainda existem entre ambos (Amâncio, 1994, 1995).

Para se discutir e desconstruir a relação entre sexo e género, convirá rever a especificidade de cada um dos conceitos e as suas implicações conceptuais e práticas, pois não está em causa apenas uma questão gramatical (Harrison, 2005).

Uma das assunções acerca da perspectiva de género tem-se baseado no estabelecimento da associação do sexo à dimensão biológica e do género à social (Crawford, 1995; Deaux, 1984; West & Zimmerman, 1987; Ferreiro Díaz *et al.*, 2008). Ainda que essa perspectiva revele algumas limitações e seja questionada

¹ Portaria nº 196-A/2010 de 9 de abril, dos Ministérios da Saúde e da Educação.

por inúmeros autores (e.g. Harrison, 2005; Butler, 1993; Laqueur, 1992), pode ser aceite, neste contexto, como suficiente e útil. A conceção mais vulgarizada acerca dos significados dos termos de sexo e de género estabelece que o corpo é a base para a classificação, em termos de pertença sexual, e é partir dela que é construída a sua identidade e são exercidas as práticas de género:

(...) as diferenças de sexo representam as diferenças entre homens e mulheres, as quais incluem o que difere dos pontos de vista genético, hormonal, reprodutivo e físico; as diferenças de género descrevem a variabilidade entre homens e mulheres que é atribuível às influências ambientais, como a sociedade, a cultura e a história (Kim & Nafziger, 2000, p. 1).

Contudo, se se proceder à substituição linear do conceito de sexo pelo de género, apenas se terá encontrado uma nova forma de expressão linguística de reforço da dualidade comportamental e psicológica, admitida como intrínseca aos sexos, invalidado o desejo de interrogar e desconstruir a verticalidade que os separa e, logo, limitando as potencialidades do conceito e da perspetiva de género (Butler, 1993; Harrison, 2005).

A perspetiva de género exige uma atenção constante às narrativas, comportamentos e políticas que constroem e mantêm a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres, rapazes e raparigas, tenham estes origem em indivíduos de um sexo ou de outro (Crawford, 1995). Esse olhar crítico sobre o pensamento e os modos de agir facilita que se identifiquem e se aceitem as diversas formas de ser e se fomentem as vias de realização do potencial individual (Ferreiro Díaz et al., 2008).

Se o género for entendido como um «sistema de significados» e não um atributo indiscutível e fixo de cada pessoa, aceita-se que este resulta de uma construção e, como tal, faz parte de um sistema através do qual se hierarquizam mulheres e homens e se acentuam as suas diferenças e se justificam as desigualdades criadas e mantidas. A eficácia deste sistema de género advém, nomeadamente, pela forma como se organiza e se consolida aos níveis societal, interpessoal e individual (Nogueira, 2001, p. 213).

Ao nível societal, o género cria e regula a atribuição de poderes distintos e assimétricos aos atributos da masculinidade e da feminilidade, com desvantagem para os segundos, o que se expressa ao nível da vida privada e da esfera pública (*op.cit.*, pp. 213-4). O segundo nível do sistema de género refere-se às relações interpessoais e funciona como um conjunto de normas reguladoras dos comportamentos, concretizando as diferenças entre sexos. Assim, (...) «o género surge como uma profecia auto-realizadora, isto é, é criado um conjunto de processos pelos quais a diferença de género é construída, as diferenças observadas são relacionadas com o sexo, e assim a crença na diferença sexual é confirmada» (*op.cit.*, p. 214).

Por último, ao nível individual, a construção do género, reforça a sobreposição entre os traços da masculinidade e ser homem e os da feminilidade e ser mulher,

induzindo as que se julgam serem as características e os modos de agir adequados a cada sexo (*op.cit.*, p. 215). A partir das definições do que se considera socialmente ajustado a cada sexo, criam-se normas a que cada pessoa deve corresponder, de modo a estar conforme as ideologias dominantes (Adams & Coltrane, 2005; Connell, 1987; Deaux, 1984).

SOCIALIZAÇÃO E GÉNERO

Como referido anteriormente, os modelos de mediação com foco na relação partem dos contributos da abordagem sistémica e construcionista. Por isso, em seguida explanaremos, sucintamente, alguns elementos do seu reportório, pois constituem-se como elos de entendimento para o processo de mediação familiar.

A generalidade das sociedades investe, deliberada e sistematicamente, para que todos os membros internalizem as normas coletivas, de modo a que autorregulem os seus comportamentos e se aproximem do que é considerado desejável. A «socialização do género» é um dos elementos desse processo, o qual se caracteriza pela aprendizagem contínua e eficaz das normas do género, tendo como objetivo o cumprimento dos padrões próprios do sexo de pertença (Adams & Coltrane, 2005, p. 233).

São vários os agentes e os contextos que participam deste processo, ainda que, pelo menos nas sociedades ditas ocidentais, se destaquem as famílias, as instituições de ensino, a vizinhança, a comunidade mais próxima, os grupos de pares, os locais de lazer, os *mass-media*, entre outros. É inevitável, contudo, que a família seja (...) «considerada como a principal instituição tanto da produção como da reprodução dos valores de género polarizados» (Adams & Coltrane, 2005, p. 233). É através desta que, precocemente, as crianças contactam com os significados do género, num processo quotidiano e próximo, dando início à interiorização dos valores centrais relacionados com a pertença a um dos sexos e com as implicações práticas que daí advêm (Adams & Coltrane, 2005; Coltrane, 1996; Connell, 1987; Lytton & Romney, 1991; Maccoby, 1992).

O reforço positivo ou negativo da conformidade face ao género concretiza-se, no contexto familiar, através das interações da criança com os familiares, da observação das relações que estes estabelecem entre si, da disponibilização de brinquedos, das atividades, da disciplina, das gratificações e punições, em geral, pela via informal, mas também por ações deliberadas e formais (Lytton & Romney, 1991; Pomerleau et al., 1990; Wood, 1994).

A distribuição das ocupações domésticas pelos vários membros da família, em termos tendenciais e apesar de algumas mudanças, obedece a normas genderizadas, com desvantagem para os elementos do sexo feminino. A atribuição de competências e responsabilidades a tarefas como o cuidado da casa, das crianças, a alimentação, os aspetos financeiros, entre outras, tem subjacentes representações sociais acerca dos sexos e obedece ao sistema de género prevalente (Coltrane, 2000; Holmes, 2009; Sullivan, 2004; Wall & Guerreiro, 2005).

Apesar da do ideal normativo da igualdade, no que se refere à divisão do trabalho doméstico, ter vindo a generalizar-se e de em cerca de 70% dos casais ambos os cônjuges terem um trabalho remunerado, a maioria das tarefas realizadas em casa são desempenhadas apenas pelas mulheres, como sejam as relacionadas com o cuidado da roupa, das refeições, da louça e das limpezas da

casa (Amâncio, 2007; European Institute for Gender Equality, 2013; Wall & Guerreiro, 2005).

Apesar deste cenário pouco igualitário, identificam-se tentativas das mães em incentivar a partilha das tarefas nos descendentes, considerando-a desejável Cunha (2005). Contudo, o investimento e as expectativas maternas quanto ao envolvimento dos filhos e filhas nas tarefas sejam sinais de alguma mudança, são as filhas quem mais responderá a essas expectativas, através da concretização das tarefas (Cunha, 2005; Wall, 2005), mostrando que a norma idealizada ainda não se efetiva nos comportamentos de rapazes e raparigas, claramente marcados pelo género.

Os protagonistas diretos da socialização do género, como referido, ultrapassam a esfera familiar, os quais coexistem e usam diferentes processos que concorrem para a mesma finalidade de regulação do cumprimento das normas, nomeadamente, quanto à tentativa de sobrepor o sexo de pertença aos modos de ser estereotípicos que lhe estão associados, como é o caso do universo escolar (Correia & Ramos, 2002; Caetano, 2005; Mendes, 2006; Nunes, 2007; 2009) e dos *mass-media* (Policarpo, 2001; Marques, 2004; Levin, 2009).

Neste processo de socialização partilhado por vários agentes, o mais comum é que os princípios orientadores das estratégias de socialização tendam a atribuir um valor mais positivo aos traços ideais da masculinidade e, por consequência, a dar um estatuto superior ao sexo masculino, alimentando, assim, o modelo androcêntrico na organização familiar e social (Connell, 1987, 1995, 2000).

Uma das vias possíveis de observação da eficácia da socialização do género é a análise dos estereótipos de género, ou seja, os traços ideais, sintéticos e redutores dos seres feminino e masculino, os quais não se ajustam à representação de complementaridade, ainda prevalecente nos discursos do senso comum e da ciência. Com efeito, os atributos associados a cada sexo não (...) «se limitam a estabelecer uma imagem de inversão especular, em que o diferente é assumido, se não como equivalente, pelo menos como simétrico» (Marques, 1998, p. 47), pois os que descrevem a masculinidade e os homens são socialmente mais valorados do que os da feminilidade e os das mulheres (Amâncio, 1994; Marques, 1998).

Apesar da mudança social e de pequenas alterações nos conteúdos dos estereótipos de género, estes evidenciam uma tendência geral para a resistência e permanência, em diferentes contextos culturais e temporais, idades e sexos (Amâncio, 1994; Holter, 2005; Kimmel, 2000; Krueger et al., 2003). A expressividade emocional e afetiva, a beleza, o erotismo e o interesse pelo cuidado dos outros mantêm-se associados à representação do ser feminino; a instrumentalidade, a resistência física e a independência fazem parte do núcleo essencial da representação do ser masculino, tanto nos adultos (Amâncio, 1994; Marques, 1998; Krueger et al., 2003), como nas crianças (Forreta, 2005; Soares, 2012) e adolescentes (Saavedra, 2005).

Esta forma redutora de pensar, idealmente, os sexos não tem efeitos apenas ao nível da representação dos indivíduos (ou dos grupos definidos em função do sexo), pois evidencia-se nas interações quotidianas, nas tomadas de decisão individuais, na cultura das instituições e na distribuição assimétrica do poder nas famílias e nas organizações. Ou seja, não são apenas traços estereotípicos e, como tal, descrições irrealistas, pois têm efeitos objetivos na organização social e

nas relações interpessoais, nomeadamente no domínio das vivências da sexualidade.

Justifica-se, portanto, que, em atividades de educação sexual, os discursos e as práticas destes agentes de socialização sejam motivo de reflexão crítica e de trabalho pedagogicamente orientado para a identificação e análise das ideologias de género.

GÉNERO E SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA

Assumindo a educação sexual como uma das estratégias da saúde sexual e reprodutiva (SSR), sublinharemos alguns dos elementos que relacionam os dois domínios e que podem ser considerados na seleção de conteúdos e de estratégias pedagógicas, se se deseja adotar, com efetividade, a perspectiva de género.

Em geral, as raparigas e as mulheres têm sido o foco de atenção das instituições e dos profissionais com interesse nos vários campos da SSR, tendo sido dada, por isso, pouca atenção às necessidades e ao papel dos rapazes e dos homens (Brindis et al., 2005; Correia & Sereno, 2005; The Alan Guttmacher Institute, 2002).

O facto de serem as raparigas e as mulheres quem engravida e de a quase maioria dos métodos contraceptivos lhe ser dirigida pode, objetivamente, reforçar esse relativo desinvestimento no sexo masculino. Apesar das diferenças ditadas pelo sexo, nem sempre se considera o coprotagonismo e a coresponsabilização de ambos os sexos, o que aprofunda as desigualdades, pela responsabilização das raparigas e mulheres e desresponsabilização e afastamento dos rapazes e homens (The Alan Guttmacher Institute, 2002; Brindis et al., 2005).

Os regimes e o sistema de género isentam, em geral, o sexo masculino do envolvimento no domínio da SSR, mas muitos rapazes e homens manifestam interesse e vontade em contrariar essa tendência e, inclusivamente, há indicadores de que têm necessidades não satisfeitas nos conhecimentos acerca da contraceção e prevenção das IST's e no apoio às suas decisões no domínio da sexualidade (Gideon, 2006; Marques, 2002). Muitos dos rapazes expressam o desejo de aumentar os seus conhecimentos acerca da SSR (Brindis et al., 2005; Prazeres, 2003) e evidenciam mais desconhecimento dos recursos existentes para adotarem práticas preventivas e terem suporte profissional específico (Sonenstein, 2000).

Paradoxalmente, apesar de se envolverem, em média e mais precocemente, em atividades sexuais coitais e em situações de risco que podem levar a uma gravidez não planeada e ao contágio de IST's (Brindis et al., 2005; Prazeres, 2003; Sonenstein, 2000), as famílias disponibilizam, em geral, menos informação aos rapazes (Ketting, 2000; Lindberg & Sonenstein, 2000; Marques, 2002; Vilar, 2002). Acresce, ainda, que, apesar dos níveis de risco objetivo que correm, os rapazes tendem a subvalorizar os níveis de vulnerabilidade quanto às consequências negativas dos seus comportamentos sexuais (Marques, 2002; Nodin, 2001; Roque, 2001; Santos, 2004).

Neste contexto, haverá também de considerar a tendência dos rapazes e homens para recorrerem menos aos serviços e profissionais de saúde, ao contrário do que ocorre no sexo feminino (Banks, 2001; Courtenay, 2000; Francome, 2000; Marques, 2002; Prazeres, 2003; Gurdin, 2008), o que não contribuirá, certamente,

para o seu envolvimento na SSR e para o reforço dos seus conhecimentos e competências neste domínio.

Como resultado da assimetria de poder entre os sexos (tendencialmente superior no masculino), e apesar deste desequilíbrio de saberes acerca da SSR e uso dos recursos, a negociação das práticas preventivas entre rapazes e raparigas pode facilitar que sejam eles a determinar se estas são ou não adotadas. Em geral, as raparigas tenderão a confiar nos seus parceiros e a ter dificuldade em contrariar as suas decisões, evidenciando baixos níveis de autoeficácia no controlo das situações de risco (por exemplo, de gravidez não planeada ou de contágio de IST) (Marques, 2002; Sieg, 2008).

Outra das tendências que se assinalam no investimento e nos modos de comunicação e organização dos serviços de SSR diz respeito à manutenção de um predomínio dos discursos centrados nas necessidades dos utentes de orientação heterossexual (Belden et al., 2008). De modo implícito ou explícito, as mensagens de educação para a saúde e/ou de educação sexual, os materiais informativos e didáticos reforçam, frequentemente, a norma da heterossexualidade e, com ela, a sobreposição e verticalidade entre sexo e género.

Como estratégias da SSR, convirá, pois, que as atividades de educação sexual sejam pautadas pela reflexividade de quem as coordena e dinamiza, procurando formas de comunicação e de organização que sejam heterogéneas e abrangentes, de forma a contrariar essa tendência para a norma heterossexual e a conseqüente desadequação para os participantes que não se identificam com ela (Belden et al., 2008; Marques, Nogueira & Oliveira, 2015).

ADOÇÃO DA PERSPETIVA DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO SEXUAL

As ideias expostas, para além de procurarem delimitar conceptualmente a perspetiva de género, sugerem algumas das áreas temáticas que podem ser consideradas na organização e concretização de atividades de educação sexual. Cada uma dessas áreas terá graus de pertinência distintos em função dos interesses dos grupos/turmas envolvidos e dos contextos locais, mas existe, como referido inicialmente, imposição normativa para que as questões de género sejam aprofundadas.

Ainda que se tratem de temas transversais e comuns à sociedade portuguesa, com plena justificação social e ética, haverá que considerar também a adequação e aplicabilidade de muitos desses temas a cada idade e ciclo de ensino. As competências para compreender e discutir os conteúdos em causa divergem, certamente, em ligação direta com as características de cada ciclo de desenvolvimento. Não considerar essa diversidade será, pois, infundado, técnica e cientificamente, e desadequado, ética e deontologicamente.

Pela lógica do currículo em espiral (Roldão, 2000), o núcleo essencial de conteúdos ou temas é relativamente estável, mas à sua volta vão-se criando novas ligações e vai aumentando o grau de profundidade e abrangência do adquirido, procurando novos sentidos, em função das possibilidades permitidas pela dinâmica do desenvolvimento e das vivências entretanto ocorridas. Tal lógica tem sido proposta, também, para a educação sexual (Ministério da Educação, Ministério da Saúde & APF, 2000: 31), através da identificação de (...) “um conjunto de objectivos fundamentais, organizados em dimensões temáticas, tratados com níveis de aprofundamento e complexidade crescentes em função do

desenvolvimento dos alunos e dos seus próprios interesses”, e é perfeitamente adequada às questões de género.

Ainda que, para todos os ciclos de ensino, existam propostas de objetivos, conteúdos e estratégias focalizados na necessidade de agir positivamente na alteração das representações e comportamentos discriminatórios baseados no sexo e no género (Ministério da Educação, Ministério da Saúde & APF, 2000; Pereira & Freitas, 2001; Marques et al., 2010; Marques et al, 2002; López, 2005; Frade et al., 2009), facilmente se constata que essa finalidade é adaptada a cada um desses ciclos.

Se, do pré-escolar ao 2º Ciclo, as várias propostas citadas incidem na flexibilização das conceções acerca dos sexos, nomeadamente, ligados às brincadeiras, ocupações, profissões e tarefas, nos ciclos seguintes, os objetivos e temas ganham amplitude e aprofundamento, através da análise de situações e fenómenos psicossociais, socioculturais e ideológicos, recorrendo às competências sociocognitivas que tornam possível e suscitam a complexificação.

Subjacente a essa gradação estará, em princípio, o conhecimento e reconhecimento dos processos de desenvolvimento humano, na sua ligação com as temáticas das diferenças sexuais e a construção social do género. As competências para compreender as diferenças entre os sexos vão-se desenvolvendo ao longo da infância (Rodrigues, 2003; Forreta, 2005; Soares, 2012), enquanto a necessidade de as encarar de forma rígida e estereotípica, como forma de reforço da construção da identidade individual e grupal, se vão esbatendo com a aproximação da puberdade e ao longo da adolescência (Thies & Travers, 2001; Papalia, Olds & Feldman, 2006). A capacidade para refletir criticamente sobre a construção social do género e sobre as situações de desigualdade e injustiça baseadas no sexo e no género poderá (e deverá) ser reforçada durante a adolescência, tendo em conta de que nessa fase do ciclo vital existem já competências sociocognitivas que o permitem (Thies & Travers, 2001).

Nessa fase, essas competências podem divergir entre indivíduos e grupos de idades aproximadas e são, em média, mais elevadas no sexo feminino, pelo menos até que não se esbata o ligeiro desfasamento nos processos de desenvolvimento da adolescência entre ambos os sexos. Como esse processo é mais lento nos rapazes (Thies & Travers, 2001; Papalia, Olds & Feldman, 2006), poderá ser notório (por exemplo, durante o 3º Ciclo do Ensino Básico ou até ao início do Ensino Secundário) que os interesses, o grau de participação e a profundidade das análises sejam claramente superiores nas raparigas.

Tais diferenças podem sugerir que se tratam de diferenças (confirmatórias) entre os sexos quando, em muitas situações, estão em causa processos biológicos e psicológicos diretamente relacionados com a idade e com o desenvolvimento. Como apelam Kim e Nafziger (2000), nas discussões e intervenções no domínio do género, convém não menosprezar as diferenças de sexo e não as confundir com as que se referem ao género, nomeadamente, quando comparamos interesses, saberes e comportamentos.

Se, até à puberdade, as curiosidades, temas preferenciais e necessidades do domínio da educação sexual não são drasticamente diferentes entre rapazes e raparigas (Forreta, 2005), na fase seguinte, evidenciam-se diferenças no nível de conhecimentos, com supremacia do sexo feminino, bem como nas temáticas que

lhes despertam mais curiosidade ou preocupação (Forrest et al., 2004; Coleman, 2008; Rosa & Marques, 2012; Vilar & Ferreira, 2009), as quais devem ser identificadas, através da avaliação diagnóstica amplamente participada e ativa.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS GERAIS

Sem pormenorizar estas sugestões, indicam-se algumas formas possíveis de valorizar a perspetiva de género no contexto da educação sexual, sem discriminar os grupos de idades e os contextos a que se destinam. Ainda que estas sugestões tenham sido ensaiadas empiricamente, assumimos que cada profissional e cada equipa encontrará os seus caminhos e justificações na procura de melhores resultados.

Em lugar de serem impostos discursos e propostas pré-elaboradas, será sempre preferível suscitar e valorizar a expressão de pontos de vista por parte dos grupos. Tal pode ser sustentado por recursos comuns e que fazem parte do quotidiano das crianças e jovens, como livros, notícias de jornal, internet ou televisão, recortes de revistas, excertos de séries televisivas ou filmes de longa metragem que, pela ótica pedagógica, têm implícita ou explícita problemáticas relacionadas com as ideologias género. As ocorrências e os pequenos incidentes escolares ou extraescolares também podem ser fonte de motivação e de necessidade de intervenção pedagogicamente orientada.

Com adolescentes, dados estatísticos significativos que coloquem em evidência diferenças entre os sexos e que comportem a dimensão de género podem facilitar a interrogação sobre os fatores que as justifiquem e promover o pensamento crítico acerca das ações individuais e coletivas que podem alterar essa realidade.

Também com adolescentes, o contacto com realidades socioculturais (através de narrativas escritas ou audiovisuais) com representações e práticas de género diferentes das ocidentais também promove a reflexão acerca da diversidade, neste caso, dos significados de ser mulher e homem, reforçando que estes não são naturais e, por isso, questionáveis. O mesmo processo pode ser seguido na comparação da realidade de diferentes períodos históricos.

A opção pela separação pontual dos elementos de ambos os sexos, para a realização de trabalhos em grupo, é uma estratégia justificada e enriquecedora em algumas situações. Ainda que, dessa forma, se contribua para a saliência das diferenças entre os sexos, em algumas faixas etárias estas diferenças estão em grande evidência e podem ser, deliberadamente, assumidas por quem dinamiza o trabalho. O debate e as sínteses serão tanto mais ricos, quanto mais forem salientados os traços comuns (humanos) entre grupos e a heterogeneidade dentro de cada grupo e aprofundadas as raízes das diferenças encontradas, bem como as suas implicações nas vidas de cada um e nas relações interpessoais.

É sempre desejável que essas sínteses e a procura de consensos resultem da participação dos grupos. Para tal, o dinamizador/professor deve assumir o papel de facilitador e promotor da reflexão e do debate, evitando impor as suas ideias. Por isso, ser-lhe-á necessário que invista no autoconhecimento e no modo como expressa, verbal e não-verbalmente, o seu posicionamento relativamente a questões em que a isenção é difícil, se não impossível.

Ainda que, no limite dos seus recursos e da função social que lhes cabe, a escola e os seus agentes têm a oportunidade e o dever de contribuir para que as

trajetórias e os contextos de vida sejam promotores da realização individual e coletiva. Sem desprestigiar outras áreas do conhecimento, uma vez que também elas ganharão com os cruzamentos temáticos, a adoção da perspectiva de género nas práticas individuais e organizacionais permitirá a criação de momentos de aprendizagem enriquecedores, com alguma promessa de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- Adams, M., & Coltrane, S. (2005). Boys and men in families. In M. S. Kimmel, J. R. Hearn & R. W. Connell (Eds.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities* (pp. 230-248). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Amâncio, L. (1995). Social identity and social change. The case of gender categories. In L. Amâncio & C. Nogueira (Eds.), *Gender, Management and Science*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Amâncio, L. (2007). Género e divisão do trabalho doméstico - o caso português em perspectiva, In K. Wall & L. Amâncio (Eds.), *Família e Género em Portugal e na Europa* (pp. 181-209). Lisboa, Portugal: Instituto de Ciências Sociais.
- Banks, I. (2001). No man's land: illness and the NHS. *British Medical Journal*, 232, 1058-1060.
- Belden, A., Park, M.J. & Mince, J. (2008). Adolescents Living Safely: AIDS Awareness, Attitudes, and Actions for Gay, Lesbian, and Bisexual Teens. In J. Card & T.A. Benner (Ed.), *Model Programs for Adolescent Sexual Health. Evidence-Based HIV, STI, and Pregnancy Prevention Interventions* (pp. 335-48). New York: Springer Publishing.
- Brindis, C. D., Barenbaum, H. S.-F., McCarter, V., & Chand, R. (2005). Let's hear it for the guys: california's male involvement program. *International Journal of Men's Health*, 4(1), 29-53.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Nova Iorque: Routledge.
- Caetano, S.C.O. (2005). *Representações de Género e de Etnia. Estudo em manuais escolares de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto, Porto.
- Coleman, L. (2008). Preferences towards sex education and information from a regionally diverse sample of young people. *Health Education*, 108 (1), 72-91.
- Coltrane, S. (1996). *Family Man: fatherhood, housework and gender equity*. New York: Oxford University Press.
- Coltrane, S. (2000). Research on household labor: modeling and measuring the social embeddedness of routine family work. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1208-1233.

- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the person, and sexual politics*. Standford: Standford University Press.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Correia, A.F. & Ramos, M.A.A.D. (2002). *Representações de género em manuais escolares: Língua Portuguesa e Matemática: 1º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Correia, M. J., & Sereno, S. (2005). O lado masculino da gravidez adolescente. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 40/41, 17-30.
- Courtenay, W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health. *Social Science Medicine*, 50, 1385-1401.
- Crawford, M. (1995). *Talking Difference. On gender and language*. Londres: Sage Publications.
- Cunha, V. (2005). As funções dos filhos na família. In K. Wall (Ed.), *Famílias em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories. Analysis of a decades's research on gender. *American Psychologist*, 39(2), 105-116.
- Edwards, S. R. (1994). The role of men in contraceptive decision-making: current knowledge and future implications. *Family Planning Perspectives*, 26, 77-82.
- European Institute for Gender Equality (2013). *The European Institute for Gender Equality Annual Report 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferreiro Díaz, L., Dias, A., Corral, G.D & Campos, M.J.L. (2008). *Coeducación Afectivo-Emocional e Sexual*. s.l.: Xunta de Galicia.
- Forrest, S., Strange, V., Oakley, A. and The RIPPLE Study Team (2004). What do young people want from sex education? The results of a need assessment from a peer-led sex education programme. *Culture, Health & Sexuality*, 6, 337-54.
- Forreta, M.F. (2005). *Jogos de Espelhos. Saberes e representações das crianças e adultos sobre a sexualidade*. Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa.
- Frade, A., Marques, A.M., Alverca, C., Vilar, D. (2009). *Educação Sexual na Escola - Guia Para Professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Francome, C. (2000). *Improving men's health*. London: Middlesex University Press.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gideon, J. (2006). Integrating gender interests into health policy. *Development and Change*, 37(2), 329-352.
- Gurdin, J.B., Niego, S., Park, M.J. & Mincem J. (2008). Project Taking Charge: A Pregnancy Prevention Program for Junior High School Youth. In J.J. Card & T.A.Benner (Org.), *Model Programs for Adolescent Sexual Health*, (pp. 33-43), New York: Springer Publishing.
- Harrison, W. C. (2005). The shadow and the substance. The sex/gender debate. In K. Davis, M. Evans & J. Lorber (Eds.), *Handbook of Gender Women's Studies* (pp. 35-52). London: Sage Publications.
- Holmes, M. (2009). *Gender and Everyday Life*. Londres: Routledge.

- Holter, O. G. (2005). Social theories for researching men and masculinities. In M. S. Kimmel, J. Hearn & R. W. Connell (Eds.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities* (pp. 15-34). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ketting, E. (2000). A sexualidade dos rapazes na Europa moderna. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 27/28, 5-12.
- Kim, J. S. & Nafziger, A:N. (2000). Is it sex or is it gender?. *Clinical Pharmacology & Therapeutics*, 68 (1),1-3.
- Kimmel, M. S. (2000). *The Gendered Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Krueger, J. I., Hasman, J. F., Acevedo, M., & Villano, P. (2003). Perceptions of trait typicality in gender stereotypes: examining the role of attribution and categorization processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 108-116.
- Laqueur, T. (1992). *La Fabrique du Sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris: Gallimard.
- Levin, D.E. (2009). So sexy, so soon: the sexualization of childhood. In S. Olfman (Org.), *The Sexualization of Childhood*, (pp. 75-88), Westport: Praeger Publishers.
- Lindberg, L. D., & Sonenstein, F. (2000). Why males, why now: the rationale for addressing the reproductive health of young men. In F. Sonenstein (Ed.), *Young Men's Sexual and Reproductive Health - toward a national strategy. Getting started* (pp. 51-84). Wasington, DC: The Urban Institute.
- López, F. S. (2005). *La Educación Sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109(2), 267-296.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.
- Marques, A. (2004). *Mulheres de Papel. Representações do corpo nas revistas femininas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, A. M. (1998). *As Árvores de Deus e as suas Flores. Psicologia Social das relações amorosas*. Lisboa: Fim de Século.
- Marques, A.M. (2002). Problemas e necessidades de saúde sexual e reprodutiva em bairros de arrendamento público. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, nº 29/30, pp. 7-16.
- Marques, A.M., Nogueira, C. & Oliveira, J.M. (2015). Lesbians on medical encounters: tales of heteronormativity, deception, and expectations. *Health Care for Women International*, 36, 988-1006.
- Marques, A.M., Vilar, D. & Forreta, F. (Coord.) (2002). *Os Afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar - Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, A.M., Vilar, D. & Forreta, F. (Coord.) (2010). *Educação Sexual no 1º Ciclo - Um guia para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

- Mendes, S.F.R. (2006). *As práticas escolares como construtoras de uma identidade curricular genderizada*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho, Braga.
- Ministério da Educação/Ministério da Saúde/APF (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Saúde.
- Nodin, N. (2001). *Os Jovens Portugueses e a Sexualidade em Finais do Século XX*. Lisboa: APF.
- Nogueira, C. (2001). *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género. Feminismo e perspectivas críticas na Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Nunes, M.T.A. (2007). *Género e cidadania nas imagens de História: estudos de manuais escolares e software educativo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Nunes, M.T.A. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos: (in)visibilidades e (des)equilíbrios*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8ª ed., Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, M. M. & Freitas, F. (2001). *Educação Sexual. Contextos de sexualidade e adolescência*. Porto: Edições ASA.
- Policarpo, V. M. (2001). *Telenovela brasileira: apropriação, género e trajetória familiar*. Dissertação de Mestrado em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or blue: environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22(5-6), 359-367.
- Prazeres, V. (2003). *Saúde Juvenil no Masculino: Género e saúde sexual e reprodutiva*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de Género na Infância. Marcas de identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, Maria do Céu (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens. As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roque, O. (2001). *Semiótica da Cegonha. Jovens, sexualidade e risco de gravidez não desejada*. Lisboa: APF.
- Rosa, R. & Marques, A.M. (2012). Educação Sexual na Adolescência. Meio rural versus meio urbano. *Saúde Reprodutiva, Saúde & Sociedade*, 1, 83-90.
- Saavedra; L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Santos, H. (2004). Sexo para o que der e vier: masculinidade e comportamentos preventivos face à SIDA. In L. Amâncio (Ed.), *Aprender a Ser Homem, construindo masculinidades* (pp. 91-120). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sieg, E. (2008). Empowered positions? Listening to sexually experienced young women talking about sex, disappointments, and compromise. *Health Education*, 108 (1), 54-71.

- Soares, C.C. (2012). *Género, Afectos e Poderes. Representações sociais em crianças do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sullivan, O. (2004). Changing Gender practices within the household: a theoretical perspective. *Gender & Society*, 18(2), 207-222.
- The Alan Guttmacher Institute. (2002). *In Their Own Right: addressing the sexual and reproductive health needs of American men*. Washington DC: Alan Guttmacher Institute.
- Thies, K. M. & Travers J. F. (2001). *Human Growth and Development Through the Lifespan*. Thorofare, NJ : Slack Incorporated.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34(11), 1085-1094.
- Vilar, D. & Ferreira, P.M. (2009). A Educação Sexual dos Jovens Portugueses - conhecimentos e fontes. *Educação Sexual em Rede*, 5, 2-53.
- Vilar, D. (2002). *Falar disso. A educação sexual nas famílias dos adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Wall, K., & Guerreiro, M. D. (2005). A divisão familiar do trabalho. In K. Wall (Ed.), *Famílias em Portugal* (pp. 303-362). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Wall, K., (Coord.). (2005). *Famílias em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
- Wood, J. (1994). *Gendered Lives: communication, gender, and culture*. Belmont, CA: Wadsworth.