

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO

Diálogos sobre estereótipos e igualdade de género entre jovens: o sociodrama como prática educativa

Aniely Cristina Romualdino

M

2025



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Mestrado em Ciências da Educação
Educação, artes e cidadanias

**Diálogos sobre estereótipos e igualdade de
género entre jovens: o sociodrama como prática
educativa**

Aniely Cristina Romualdino

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Dra. Sofia Almeida Santos, Universidade do Porto
Co-Orientadora: Dra. Angélica Teixeira Gomes, Unifafibe - Brasil

Porto, 2025

RESUMO

Esta investigação qualitativa procurou compreender como os/as jovens (re)produzem e contestam estereótipos de género nos seus discursos e vivências e de que forma essas práticas reforçam ou desafiam os sistemas de desigualdade, ao mesmo tempo que analisou o potencial do sociodrama como prática educativa orientada para a promoção da consciência crítica, da igualdade e da cidadania.

Trata-se de um estudo de caso realizado numa escola pública multicultural em Portugal, com uma turma do 9.º ano do ensino básico, através da realização de sete sessões de sociodrama temático em torno de conceitos relacionados com género, estereótipos e (des)igualdade. A metodologia, ancorada na articulação entre ação, reflexão e diálogo, permitiu analisar de forma situada as perceções dos/as jovens sobre papéis sociais, relações de poder e vivências de desigualdade.

Os resultados demonstram que os/as jovens reconhecem estereótipos de género e conseguem identificar e contestar situações de desigualdade de género presentes no quotidiano. Observa-se um esforço coletivo de reflexão sobre as diferenças entre o ideal de igualdade e a realidade das práticas sociais, com momentos de empatia e questionamento das normas estabelecidas. No entanto, também se verifica que essas reflexões ainda ocorrem dentro de uma lógica binária e compensatória, centrada em equilibrar papéis entre “rapazes” e “raparigas”, sem incorporar a diversidade e a liberdade que caracterizam uma igualdade capaz de abranger múltiplas formas de masculinidades e feminilidades.

A interseccionalidade revelou-se uma categoria indispensável para compreender as experiências do grupo, evidenciando como a nacionalidade, a raça, a classe, a religião, a idade e a língua atravessam as perceções sobre género.

Conclui-se que o sociodrama constitui uma prática educativa relevante para promover a consciência crítica e o diálogo entre os/as jovens no contexto escolar, possibilitando a problematização dos sistemas de (des)igualdade que são também (re)produzidos neste contexto. A pesquisa evidencia a urgência de fortalecer abordagens pedagógicas emancipadoras que promovam uma reflexão crítica e incentivem práticas de ação sobre temas como género, diversidade e cidadania, sendo este um caminho necessário para a construção de relações mais equitativas e inclusivas na educação.

Palavras-chave: Sociodrama; igualdade de género; interseccionalidade; estereótipos; cidadania; jovens; educação.

ABSTRACT

This qualitative research sought to understand how young people (re)produce and challenge gender stereotypes in their discourses and experiences, and how these practices reinforce or contest systems of inequality. It also examined the potential of sociodrama as an educational practice aimed at promoting critical awareness, equality, and citizenship.

The study is a case study conducted in a multicultural public school in Portugal, involving a 9th-grade class through seven thematic sociodrama sessions centered on concepts related to gender, stereotypes, and (in)equality. The methodology, grounded in the articulation between action, reflection, and dialogue, enabled a situated analysis of young people's perceptions of social roles, power relations, and experiences of inequality.

The results show that young people recognize gender stereotypes and are able to identify and contest situations of gender inequality present in everyday life. A collective effort toward reflection on the differences between the ideal of equality and the reality of social practices was observed, with moments of empathy and questioning of established norms. However, it was also found that these reflections still occur within a binary and compensatory logic, focused on balancing roles between “boys” and “girls,” without yet embracing the diversity and freedom that characterize an equality capable of encompassing multiple forms of masculinities and femininities.

Intersectionality proved to be an indispensable category for understanding the group's experiences, highlighting how nationality, race, class, religion, age, and language intersect with perceptions of gender.

It is concluded that sociodrama constitutes a relevant educational practice for promoting critical awareness and dialogue among young people in the school context, allowing for the problematization of (in)equality systems that are also (re)produced therein. The research highlights the urgency of strengthening emancipatory pedagogical approaches that foster critical reflection and encourage active practices concerning gender, diversity, and citizenship, an essential path for building more equitable and inclusive relationships in education.

Keywords: Sociodrama; gender equality; intersectionality; stereotypes; citizenship; youth; education.

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative visait à comprendre comment les jeunes (re)produisent et contestent les stéréotypes de genre dans leurs discours et leurs expériences, et comment ces pratiques renforcent ou remettent en question les systèmes d'inégalités. Elle a également analysé le potentiel du sociodrame en tant que pratique éducative orientée vers la promotion de la conscience critique, de l'égalité et de la citoyenneté.

Il s'agit d'une étude de cas réalisée dans une école publique multiculturelle au Portugal, auprès d'une classe de neuvième année, à travers sept séances de sociodrame thématique centrées sur des concepts liés au genre, aux stéréotypes et à l'(in)égalité. La méthodologie, fondée sur l'articulation entre action, réflexion et dialogue, a permis d'analyser de manière située les perceptions des jeunes concernant les rôles sociaux, les relations de pouvoir et les expériences d'inégalités.

Les résultats montrent que les jeunes reconnaissent les stéréotypes de genre et sont capables d'identifier et de contester des situations d'inégalité de genre présentes dans la vie quotidienne. Un effort collectif de réflexion sur les écarts entre l'idéal d'égalité et la réalité des pratiques sociales a été observé, avec des moments d'empathie et de remise en question des normes établies. Cependant, ces réflexions demeurent encore ancrées dans une logique binaire et compensatoire, centrée sur l'équilibrage des rôles entre « garçons » et « filles », sans encore intégrer la diversité et la liberté qui caractérisent une égalité capable d'englober de multiples formes de masculinités et de féminités.

L'intersectionnalité s'est révélée être une catégorie indispensable pour comprendre les expériences du groupe, en mettant en évidence la manière dont la nationalité, la race, la classe sociale, la religion, l'âge et la langue traversent les perceptions du genre.

En conclusion, le sociodrame apparaît comme une pratique éducative pertinente pour promouvoir la conscience critique et le dialogue entre les jeunes dans le contexte scolaire, permettant de problématiser les systèmes d'(in)égalité qui y sont également (re)produits. Cette recherche souligne l'urgence de renforcer les approches pédagogiques émancipatrices favorisant la réflexion critique et encourageant des pratiques actives sur des thèmes tels que le genre, la diversité et la citoyenneté, un chemin essentiel vers la construction de relations plus équitables et inclusives dans l'éducation.

Mots-clés : Sociodrame ; égalité de genre ; intersectionnalité ; stéréotypes ; citoyenneté ; jeunesse ; éducation.

AGRADECIMENTOS

Quero, antes de tudo, expressar a minha gratidão ao meu pai, cuja vida me ensinou a sonhar e a acreditar na realização dos meus sonhos, mesmo que ele não possa vê-los concretizados. A força dos seus ensinamentos e a base amorosa que me proporcionou continuam a guiar-me, e de onde quer que esteja, meu agradecimento é profundo e constante.

Agradeço especialmente à minha mãe, que, mesmo estando longe, se fez tão presente como sempre foi na minha vida. O seu apoio e cuidado ajudaram-me a não desistir, sendo sempre um arco-íris após a tempestade. Foi ela quem me manteve firme, incentivando os meus sonhos e permitindo que eu pudesse percorrer este caminho com confiança e coragem.

Agradeço com muita gratidão ao meu melhor amigo Pedro Henrique, que me incentivou a fazer o mestrado em Portugal e que mudou-se comigo para iniciarmos esse caminho juntos, tornando possível que eu estivesse aqui. A sua amizade e parceria foram cruciais para alcançar esse sonho, que era tão distante na minha mente.

Agradeço à minha família, amigos e amigas do Brasil, tão amados/as, que estiveram comigo durante esta jornada, por ligações e mensagens, oferecendo apoio, incentivo e presença constante, fortalecendo o meu percurso.

Agradeço à professora Daniela e à professora Angélica e ao João, minhas formadoras e formador de Psicodrama, à Casa do Encontro e ao meu querido grupo B, que foram a base para que eu pudesse me especializar em Sociodrama e que me ajudaram a crescer e a ver a beleza e o encanto dos Encontros que tocam a alma e transformam realidades.

Sou profundamente grata à professora Sofia, que desde o início desta jornada esteve disponível para me orientar e incentivar, lembrando-me sempre dos meus objetivos. Mesmo nos momentos em que duvidei do meu caminho, a professora incentivou-me a manter-me fiel aos meus desejos e inquietações. Agradeço também à professora Angélica, que atuou como co-orientadora e tornou o processo do Sociodrama fluido, permitindo que eu permanecesse próxima da essência do trabalho estabelecida por Moreno. O apoio de ambas foi fundamental para a realização deste estudo.

Agradeço aos meus professores e professoras e colegas do mestrado em Ciências da Educação da FPCEUP, especialmente pelo espaço de reflexão sobre *Educação, Artes e Cidades*, domínio que me permitiu ser e atuar com a intensidade daquilo que eu verdadeiramente acredito para a Educação. Também agradeço à COPIN PIV pelas reflexões e desconstruções importantes e às minhas parceiras do CIGEd pela parceria e aprendizado coletivo.

Agradeço a todas as pessoas responsáveis pelo contexto escolar em que foi

desenvolvido o estudo, pela prontidão e disponibilidade que tiveram em permitir a realização da investigação.

Agradeço profundamente às pessoas participantes da pesquisa, jovens que com tanta disponibilidade e autenticidade, se entregaram às sessões de sociodrama e me ensinaram sobre a força do grupo, sobre a beleza de construir e desconstruir coletivamente, e sobre a potência do protagonismo juvenil. Ensinaram-me tanto com toda a riqueza da diversidade e me ajudaram a estar atenta à inclusão de todas as vozes. Agradeço também à Ego Auxiliar, que esteve comigo, contribuindo para a realização das sessões.

Agradeço com muito carinho aos meus amigos e minhas amigas que conheci aqui em Portugal, pessoas tão especiais que se tornaram a minha casa longe de casa. Obrigada por compartilharem comigo as dores e delícias de ser imigrante, obrigada pela acolhida, pelo espaço seguro com cheiro de Brasil e pelo afeto gigantesco que me permitiu não ser só.

Por fim, agradeço a mim mesma, por não deixar de sonhar, por persistir, por continuar a realizar e por acreditar em caminhos transformadores dentro da educação.

LISTA DE ABREVIATURAS

CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

DGE – Direção-Geral da Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ENIND – Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

GPG – Gender Pay Gap

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIMH – Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens

PAOIEC – Plano de Ação para o Combate à Discriminação em razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais

PAVMVD – Plano de Ação para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e à Violência Doméstica

UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E ESTEREÓTIPOS.....	18
1.1 Do que falamos, quando falamos sobre gênero?.....	18
1.2 Entre regras e rótulos: estereótipos de gênero e o papel da educação.....	21
CAPÍTULO II - ENTRE ESTRUTURAS, LUTAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: A (DES)IGUALDADE DE GÊNERO EM DIÁLOGO.....	24
2.1 Discussão conceptual sobre as lutas de igualdade de gênero contra o patriarcado e as estruturas de desigualdade.....	24
2.2 As (des)igualdades de gênero no campo da educação.....	27
CAPÍTULO III - DO ATO DRAMÁTICO AO ATO INVESTIGATIVO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O SOCIODRAMA.....	29
3.1 O sociodrama em foco: fundamentos e dimensões teóricas.....	29
3.2 Da cena à análise: o sociodrama na investigação.....	31
CAPÍTULO IV - QUADRO METODOLÓGICO.....	33
4.1 Posicionamento epistemológico face ao objeto de estudo.....	33
4.2 Escolha do método.....	34
4.3 Seleção e caracterização do contexto e dos/das participantes.....	37
4.4 Recolha dos dados.....	42
4.5 Análise dos dados.....	43
4.6 Desafios de investigação e questões éticas.....	45
CAPÍTULO V- AS SESSÕES DE SOCIODRAMA: VOZES, VIVÊNCIAS E CONSTRUÇÕES COLETIVAS.....	49
5.1 PRIMEIRA SESSÃO: “QUEM SOMOS NÓS E O QUE DESEJAMOS VIVENCIAR E CONSTRUIR AQUI?”.....	50
5.1.1 Objetivos da sessão.....	50
5.1.2 Estrutura da sessão.....	50
5.1.3 Resultados da primeira sessão.....	51
5.2 SEGUNDA SESSÃO: “O QUE É GÊNERO?”.....	54
5.2.1 Objetivos da sessão.....	54
5.2.2 Estrutura da sessão.....	54
5.2.3 Resultados da segunda sessão.....	56
5.3 TERCEIRA SESSÃO: “GÊNERO E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO - PERCEÇÕES INDIVIDUAIS”.....	56
5.3.1 Objetivos da sessão.....	56
5.3.2 Estrutura da sessão.....	57
5.3.3 Resultados da terceira sessão.....	58
5.4 QUARTA SESSÃO "ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: CONSTRUÇÕES EM PARES"	59
5.4.1 Objetivos da sessão.....	59
5.4.2 Estrutura da sessão.....	59
5.4.3 Resultados da quarta sessão.....	61
5.5 QUINTA SESSÃO: "ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E MULTICULTURALIDADE: PERSPETIVA INTERSECCIONAL".....	62
5.5.1 Objetivos da sessão.....	62
5.5.2 Estrutura da sessão.....	62
5.5.3 Resultados da quinta sessão.....	63

5.6 SEXTA SESSÃO "E COMO PERCEBEMOS A (DES)IGUALDADE DE GÊNERO?".....	64
5.6.1 Objetivos da sessão.....	64
5.6.2 Estrutura da sessão.....	64
5.6.3 Resultados da sexta sessão.....	66
5.7 SÉTIMA SESSÃO "FINALIZAÇÃO: O QUE APRENDEMOS E O QUE LEVAMOS DAQUI?".....	67
5.7.1 Objetivos da sessão.....	67
5.7.2 Estrutura da sessão.....	67
5.7.3 Resultados da sétima sessão.....	68
CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS DADOS.....	69
6.1 ENTRE O FIXO E O FLUIDO: MODOS DE COMPREENDER O GÊNERO.....	71
6.1.1 Género como representação binária “Só há duas verdades, não se iludam”.....	71
6.1.2 Género como uma representação ampla e não binária “Género é vida, é ser pessoa”.....	73
6.2 QUANDO O DISCURSO REPETE A NORMA: REPRODUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.....	74
6.2.1 Expressão de género e orientação sexual “Homens a fazerem algo que é muito feminino, não suporto nada disto”.....	74
6.2.2 Naturalização da violência de género “Mereceu né, é por justa causa”.....	76
6.2.3 Identidade de género “Então uma cadeira é algo que se define como cadeira”.....	79
6.3 DESAFIAR O NATURALIZADO: RECONHECIMENTO E CONTESTAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.....	81
6.3.1 Reconhecimento dos papéis de género “Raparigas brincam de barbie e cuidam da casa, rapazes jogam futebol e vão para as obras”.....	81
6.3.2 Contestação aos papéis de género “Se a criança gosta, deixem que o menino use maquilhagem e faça borboletas na cara”.....	83
6.3.3 Reconhecimento das questões do patriarcado “Meu filho não faz isso, tem que ser homem como eu”.....	84
6.3.4 Contestação das questões do patriarcado “Tenho que ser agressor, só porque sou homem?”.....	85
6.3.5 Desafiando estereótipos sobre a sexualidade “Se tu fazes isso, és o Rei, enquanto eu sou chamada de rodada”.....	86
6.4 AS QUESTÕES QUE NOS ATRAVESSAM: A INTERSECCIONALIDADE EM DIÁLOGO NAS REFLEXÕES COLETIVAS SOBRE (DES)IGUALDADE DE GÊNERO.....	88
6.4.1. Entre culturas e fronteiras: as questões de género, nacionalidade e religião “temos que nos esforçar mais do que o normal”.....	88
6.4.2 “Ter o corpo perfeito e ser assediada”: intersecções entre corpo, género e raça nas experiências das jovens negras do Sul Global.....	90
6.5 O SOCIODRAMA COMO PROMOTOR DE UM ESPAÇO SEGURO PARA A APRENDIZAGEM.....	92
6.5.1 O grupo, as cenas e as possibilidades de aprendizagem em um espaço realmente seguro “podemos falar tudo uns com os outros sem sermos julgados”.....	92
6.5.2 A co-criação e os processos transformativos na investigação sociodramática.....	95
6.6 VOZES, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E AÇÃO: O SOCIODRAMA COMO PROMOTOR DE CIDADANIA.....	97
6.6.1 Entre o palco e a participação: o sociodrama como caminho para a cidadania.....	97
6.6.2 Da reflexão à ação: o compromisso dos/as jovens na luta contra as desigualdades.....	99
VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS: “Se continuarmos a falar sobre isso em todos os lugares, talvez um dia alcancemos a igualdade de género”.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
ANEXOS.....	112

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I - CARATERIZAÇÃO DE PARTICIPANTES	41
QUADRO II - SÍNTESE DAS SESSÕES DE SOCIODRAMA	49
QUADRO III - EXPECTATIVAS DO GRUPO - PRIMEIRA SESSÃO	51
QUADRO IV - O QUE É UM ESPAÇO SEGURO - PRIMEIRA SESSÃO	52
QUADRO V - O QUE NÃO É UM ESPAÇO SEGURO - PRIMEIRA SESSÃO	53
QUADRO VI - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	70

INTRODUÇÃO

Das inquietações que me atravessam ...

Início esta dissertação pedindo-vos licença para falar na primeira pessoa e para situar este estudo, justificando as minhas motivações pessoais para a realização desta dissertação. Eu, enquanto mulher, negra, do Sul Global, ao experienciar o processo migratório e enfrentar o impacto negativo dos estereótipos de género na minha vida, tornei-me consciente de como as lutas pela igualdade de género despertam em mim um intenso entusiasmo e uma profunda motivação para agir. Por isso havia em mim a inquietação de explorar mais essa temática e de perceber os impactos da relevância deste tema para a educação.

Ao pensar nas vozes, as vozes juvenis ecoaram como foco. Inquietava-me saber o que os/as jovens percebiam sobre os estereótipos de género e sobre os sistemas de desigualdades, entretanto, importava-me realizar esta descoberta num espaço seguro de partilha e representação, tal como o é o sociodrama.

O sociodrama, desde a minha licenciatura em Psicologia, mostrou-se um método profundamente eficaz para trabalhar temas de alta complexidade que exigem espaços de reflexão crítica. Por isso, em 2021, ao completar a minha formação em Psicodrama Nível I, tive a certeza de que este método era potente não apenas para as práticas no campo da Psicologia, mas também para outros contextos, como o da educação. Assim, na minha inquietação por ouvir as vozes dos/as jovens a respeito dos estereótipos e desigualdades de género, fez todo o sentido trazer o sociodrama como um método de recolha de dados capaz de alcançar estas perceções.

No entanto, ao pensarmos o sociodrama como método dentro da nossa visão e dos meus objetivos para a investigação, entendemos que o sociodrama era um método de investigação potente para conseguir responder às questões de partida, entretanto, percebemos que era também um objeto de estudo, pois havia o desejo de verificar a sua potencialidade enquanto prática educativa emancipatória no contexto educacional, já que na minha experiência profissional no trabalho em contextos socioeducativos com jovens, este método tinha se mostrado uma prática potente para acesso à população jovem e para facilitar processos de (des)construção a partir de uma reflexão crítica.

Estas escolhas também foram motivadas pelas partilhas, vivências e reflexões do domínio “*Educação, Artes e Cidades*”. Nesse espaço, pude conhecer e experimentar métodos não tradicionais na investigação e na educação, onde a arte e a performance se entrelaçam com a aprendizagem e a transformação. Esse encontro entre arte, corpo, emoção e

conhecimento inspirou-me e confirmou que o sociodrama era realmente uma potência para este trabalho, sendo uma forma viva de promover reflexão, expressão e mudança.

Inquietações e desafios que também atravessam Portugal e o mundo...

As minhas inquietações alinham-se com as inquietações e preocupações tanto de Portugal, quanto da União Europeia e do mundo acerca das questões de género, diversidade e igualdade de género.

A nível mundial, os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS) estabelecidos pelas Nações Unidas mostram nomeadamente no ODS 5, as preocupações com a igualdade de género e o compromisso de empoderar todas as mulheres e raparigas (United Nations, 2015).

Contudo, de acordo com o relatório mais recente da ONU sobre o progresso das metas de desenvolvimento sustentável, referente ao panorama da igualdade de género em 2024, os avanços alcançados permanecem limitados. Mulheres e meninas continuam a enfrentar formas estruturais de discriminação, baixa representação em cargos políticos e de gestão, além da violência persistente e práticas prejudiciais como o casamento infantil e a mutilação genital feminina. Assim, os dados mais recentes evidenciam que a concretização da igualdade de género global ainda constitui um desafio profundo e urgente (ONU Mulheres & Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas, 2024).

Tal como a nível global, também em Portugal a igualdade de género mantém-se como uma preocupação central nas agendas políticas e sociais.

Segundo o Boletim Estatístico 2024 de Igualdade de Género em Portugal, elaborado pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género de Portugal (CIG, 2024), dados revelam que a continuação da disparidade salarial segue acentuada, sendo que os homens em Portugal têm remuneração média base de 1209.75 € enquanto que para as mulheres este indicador é de 1049.79 €, sendo o Gender Pay Gap (GPG) de 13.2 %. Tal discrepância aparece de forma mais evidente nos níveis de maior qualificação profissional, em que as mulheres com ensino superior chegam a ganhar em média menos 642,31 € mensais do que os homens, o que se traduz num gap de 26,5 %. Nas instâncias de tomada de poder e decisão em vários setores e ao mais alto nível, as mulheres encontram-se ainda sub-representadas, com particular ênfase para o Conselho de Estado, onde a taxa de feminização é de apenas 22,2 %.

Em relação à escolaridade e estudo, as taxas de conclusão das raparigas no ensino secundário são, em geral, superiores às dos rapazes (85,3 % e 80,9 %), por isto, o abandono escolar precoce é mais elevado entre os rapazes do que entre as raparigas (10 % e 6,1 %).

Sobre a violência de género, o boletim (CIG, 2024) revela que em 2022 e 2023 registaram-se mais de 30 000 ocorrências/ano por violência doméstica em Portugal, sendo que a violência doméstica atinge, de forma desproporcional, as mulheres: em 2023, em cada 10 pessoas vítimas de violência doméstica, cerca de 7 eram mulheres e cerca de 3 eram homens. Do lado oposto, a maioria das pessoas denunciadas por violência doméstica eram homens, sendo que por cada 10 pessoas denunciadas cerca de 8 eram homens e cerca de 2 eram mulheres.

Ainda sobre a violência de género em Portugal, o *Observatório de Mulheres Assassinadas – OMA/UMAR* no relatório de 2024 identificou que 25 mulheres foram assassinadas entre janeiro e novembro de 2024, sendo 20 casos referem-se a feminicídio. Segundo os dados, dos 20 casos de feminicídio, 16 ocorreram em relações de intimidade, sendo que destes, 15 foram cometidos por homens (União de Mulheres Alternativa e Resposta, 2024).

Tais dados revelam que a desigualdade de género em Portugal continua presente em diferentes setores, o que configura essa temática como uma relevante preocupação a nível político nacional.

Contudo, neste cenário, Portugal tem demonstrado um compromisso contínuo com a promoção da igualdade de género, concretizado através da *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação* (ENIND), que vigora de 2018 a 2030 (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2023a). Esta estratégia estabelece um quadro orientador que busca articular políticas públicas de forma integrada, alinhando-se com compromissos internacionais, como a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* e com os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (United Nations, 2015).

A operacionalização da ENIND realiza-se através de três planos de ação complementares, que abordam diferentes dimensões das desigualdades de género e promovem intervenções concretas no setor educativo.

O *Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens* (PAIMH) centra-se na integração da perspetiva de género nas políticas públicas, incentivando a participação igualitária no mercado de trabalho, combatendo a discriminação em razão do sexo e promovendo uma educação livre de estereótipos (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2023b). No contexto escolar, este plano propõe medidas concretas como a formação de docentes e não docentes em igualdade de género e a promoção de oportunidades equitativas para raparigas e rapazes em áreas científicas e tecnológicas, contribuindo para uma cultura educativa mais inclusiva.

O *Plano de Ação para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e à Violência Doméstica* (PAVMVD) visa prevenir e erradicar todas as formas de violência de género, oferecendo apoio às vítimas e promovendo campanhas de sensibilização e educação (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2023c). No setor educativo, este plano prevê a implementação de programas de prevenção da violência, bem como a capacitação de mais de 75% do pessoal docente e não docente em matérias relacionadas com violência de género.

Por sua vez, o *Plano de Ação para o Combate à Discriminação em razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais* (PAOIEC) tem como objetivo combater a discriminação contra pessoas LGBTI+, promovendo a inclusão e o respeito pelos direitos humanos desta comunidade, incluindo no contexto escolar, através da formação dos profissionais e da transversalização das temáticas de diversidade e inclusão no currículo (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2023d).

Especificamente na educação, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o domínio da Igualdade de Género foi definido como área transversal e longitudinal, prevendo-se a sua implementação obrigatória em todos os ciclos de ensino até 2025. Esta medida garantiu que a temática das desigualdades de género fosse abordada de forma sistemática e estruturada em todos os níveis educativos (Direção-Geral da Educação, 2017). Entretanto, na nova versão publicada em 2025 (Direção-Geral da Educação, 2025b) é possível observar um retrocesso, já que a igualdade de género não aparece mais como domínio obrigatório, mas sim como uma dimensão do domínio dos direitos humanos.

No entanto, o documento atual das *Aprendizagens Essenciais* no ensino de Cidadania e Desenvolvimento (Direção-Geral da Educação, 2025a), ainda é possível encontrar objetivos mais direcionados à igualdade de género:

- Analisar casos históricos e atuais de violação dos Direitos Humanos (incluindo, entre outros, tráfico de seres humanos, abusos sexuais, violência de género, bem como violência contra pessoas com orientação sexual e identidade e expressão de género não normativas).
- Reconhecer a (des)igualdade de género em contextos como a educação, o trabalho e o exercício de cargos políticos. (p.6)

Deste modo, embora com evidente retrocesso, é possível observar que as questões de (des)igualdade de género ainda aparecem nas políticas educacionais em Portugal como temáticas relevantes para os contextos escolares. Sendo que, este cenário de retrocesso evidencia ainda mais a urgência de trabalhos com essa temática na educação, para que o caminho da educação portuguesa siga adiante, em um direção de maior igualdade e justiça social.

Por isto, todos os planos apresentados evidenciam que a promoção da igualdade de género exige respostas articuladas nos setores público, político e educativo, garantindo que as medidas de prevenção, sensibilização e inclusão não permaneçam apenas na teoria, mas sejam efetivamente transpostas para a prática escolar e social (Monteiro et al., 2024).

Sendo assim, os dados mostram que a desigualdade de género permanece acentuada em Portugal em diferentes setores da vida pública e privada, ao mesmo tempo em que, a educação é evidenciada como um dos principais pilares para o trabalho da igualdade de género.

Das inquietações para a ação: o delineamento da investigação

A partir da inquietações e motivações pessoais e de uma leitura crítica do cenário nacional e internacional a respeito das políticas de igualdade de género e apoiada nas leituras científicas da área (Beauvoir, 1967 ; Butler, 2024; Connell, 2002; Louro, 1997; Young, 2003; Fonseca & Santos, 2015), que são contextualizadas nos capítulos teóricos que se seguem, organizou-se então as inquietações transformando-as em questões de investigação e os anseios tornaram-se objetivos.

Deste modo, este estudo desenvolveu uma investigação qualitativa com jovens estudantes do 9º ano para analisar os processos de (re)produção de estereótipos de género nos discursos e ações destes/destas jovens e a relação com as estruturas e práticas de (des)igualdade. Mais ainda, pretendeu-se explorar o lugar do sociodrama, enquanto processo grupal co-construído, como espaço privilegiado de discussão, conscientização (Freire, 1987) e participação efetiva. Com esse propósito, mais do que um método de investigação, o sociodrama também surgiu no contexto desta pesquisa como objeto de estudo enquanto prática educativa para abordar temáticas sensíveis e dinâmicas, como as questões de género, e trabalhar com público-alvo jovem.

Neste sentido as questões de partida desta investigação são: Como é que os/ as jovens estão a (re)produzir estereótipos de género nos seus vários contextos? De que modo estes estereótipos mantém e/ou transgridem sistemas de desigualdade de género? Qual o contributo do sociodrama enquanto prática educativa para a desconstrução dos estereótipos?

Enquadrada por estas intenções, os objetivos para esta investigação são:

- Conhecer as perceções dos/as jovens sobre a igualdade de género e as suas experiências;
- Identificar estereótipos de género evidenciados nos discursos e ações dos/as jovens;

- Compreender a interseção entre os estereótipos reproduzidos diariamente e os sistemas de (des)igualdade de género;
- Realçar as potencialidades do sociodrama como método de pesquisa mas também como prática educativa de conscientização a ser utilizado no contexto escolar.

O caminhar pela construção do conhecimento

Assim, para a construção deste caminho, serão apresentadas nos três primeiros capítulos as bases teóricas que fundamentam esse estudo. No primeiro capítulo serão discutidos os conceitos de género e estereótipos de género, no segundo, são apresentadas as discussões sobre igualdade de género e as interfaces com a interseccionalidade e educação e no terceiro capítulo são abordados os aportes teóricos do sociodrama e as suas contribuições como método de investigação.

O quarto capítulo apresenta o quadro metodológico, no qual são expostos o posicionamento epistemológico face ao objeto de estudo, a escolha do método, a seleção e caracterização do contexto e dos/das participantes, os procedimentos de recolha e análise dos dados, bem como os desafios de investigação e as questões éticas.

O quinto capítulo descreve as sessões de sociodrama realizadas com o grupo de jovens, evidenciando as dinâmicas vivenciadas, os momentos de partilha e reflexão, bem como os resultados obtidos em cada sessão.

No sexto capítulo, dedicado à análise dos dados, são apresentadas categorias e subcategorias de análise, divididas em três eixos temáticos que exploram, de forma integrada, os diálogos dos/as jovens sobre género e estereótipos, as relações de poder e a interseccionalidade na (des)igualdade de género, e as potencialidades do sociodrama como prática educativa para a promoção da igualdade.

Por fim, o sétimo capítulo apresenta as considerações finais do estudo, destacando as principais contribuições, implicações e possibilidades futuras de aprofundamento.

CAPÍTULO I - DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E ESTEREÓTIPOS

Neste capítulo, abordam-se as leituras conceptuais de género e dos estereótipos de género, procurando compreender de que forma estas construções sociais influenciam as experiências, as relações e os percursos dos/as jovens. A partir de uma perspectiva crítica, discute-se também como a educação pode tanto reproduzir estereótipos historicamente associados ao género como assumir um papel transformador na promoção da equidade e do respeito pela diversidade.

1.1 Do que falamos, quando falamos sobre género?

O conceito de género enquanto construção social (Beauvoir, 1967 ; Butler, 2024; Connell, 2002; Louro, 1997; Fonseca, 2007; Young, 2003) refere-se a uma construção feita histórica e contextualmente, que muda no tempo e espaço, com ou sobre um corpo sexuado e que permanece em constante transformação.

Louro et al. (2003, p.17) dizem que “nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmónico e que também nunca está finalizado ou completo”. O que relaciona-se diretamente com a afirmação de Beauvoir (1967, p. 9) “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, económico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.”

Pode-se então, retomar aqui a definição de género estabelecida por Maria do Mar Pereira (2012, p. 35)

Género designa o conjunto de significados e valorizações associados, num certo tempo e espaço social e geográfico, às categorias «feminino» e «masculino», e os processos, discursos e estruturas através dos quais se (re)produzem e negociam, de forma contínua mas variável, diferenciações e hierarquias entre pessoas e «coisas» com base nessas categorias.

Assim, pensar o género é muito mais do que as diferenças e as dicotomias da perspectiva binária baseada no sexo, Connell (2002) fala do género como estrutura social, que envolve as questões de corpos, de representações e de poder, sendo que, os padrões de género podem diferir de uma cultura para outra.

Young (2003) questiona sobre a construção do conceito de género a partir da sua conceção binária e afirma que nos modelos que definem o género a partir do sexo há sempre uma oposição entre o masculino e o feminino, oposição essa marcada pelo domínio da heteronormatividade.

Neste mesmo sentido Butler (2024) também refere a centralidade das diferenças reprodutivas, postuladas como diferenças sexuais, que são basais para as definições de “sexo” e que dão origem à conceituação binária de gênero. A autora alega que “o argumento das diferenças biológicas baseia-se com frequência na presença ou ausência de capacidades reprodutivas distintas, mas tende a partir de uma concepção dos corpos diferenciados e fixos no tempo” (p. 220). Por isso, o que Butler e os estudos feministas argumentam é que defender a diferença de sexo, e consequentemente de gênero, exclusivamente pela capacidade reprodutiva evidenciada na composição corporal de nascença é negar que os corpos não são estáticos e que há mulheres que não possuem capacidade reprodutiva, assim como, há corpos com capacidade reprodutiva que não necessariamente são entendidos e identificados com o gênero feminino, sobretudo é entender que a reprodução é um direito sexual e uma escolha e não uma condição biológica determinante.

De modo complementar, ao trabalhar sobre a desconstrução do conceito binário de gênero, Louro (2017, p. 116) cita um trecho do trabalho de Joan Scott que diz que “a identidade construída em cada lado da oposição binária esconde o múltiplo jogo de diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade”. Louro discute sobre a importância de se pensar e agir para a desconstrução do pensamento dominante que coloca os gêneros em oposição binária, visto que, o objetivo da desconstrução não é reverter a oposição estabelecida, mas sim, problematizar tal oposição e até mesmo o conceito de identidade que está presente neste pensamento, pois uma identidade de gênero pensada apenas pelo prisma da oposição binária não contempla a complexidade de fatores que a envolvem.

Especificamente sobre a identidade de gênero, Butler (2024) alerta para a necessidade de diferenciar gênero e identidade de gênero, uma vez que são comumente associados como sendo um só conceito e embora estejam intrinsecamente ligados, o gênero abarca muito mais do que apenas a identidade de gênero. Por isso, a autora define que “a identidade de gênero é uma percepção que alguém sente profundamente quanto à sua adequação ao esquema dos gêneros, a realidade vivida no próprio corpo dessa pessoa no mundo” (p. 237).

Ao se tratar de identidade de gênero a partir de Butler, faz-se necessário também reconhecer a percepção da autora que postula que “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente construída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (Butler, 2003, p.48). Assim Butler enfatiza a importância de perceber a identidade como uma questão que ultrapassa o individual e interno, a autora inclusive questiona sobre a impossibilidade de se pensar em uma identidade pessoal sem antes pensar em uma identidade de gênero, uma vez que, as questões de gênero atuam diretamente no processo de tornar-se pessoa.

Por isso, ao falar sobre identidade de gênero, Butler (2003) diz sobre a performatividade e afirma que os atributos do gênero não são expressivos e sim performativos, deste modo, esta compreensão de performance torna impossível a concepção de uma identidade preexistente que possa medir tais atributos, bem como, torna-se incoerente a percepção da existência de uma identidade de gênero única e verdadeira.

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (p. 201).

Sendo assim, Butler (2024) retoma a questão da performatividade e exemplifica a importância de uma afirmação para além da binariedade, tanto nas conceituações de gênero, como na designação sexual, ao falar sobre as questões de pessoas queer, não-binárias ou pessoas trans que não se vêem representadas nas categorias de gênero estabelecidas. A autora relaciona a teoria com a realidade atual e evidencia a importância da inclusão da categoria “outros” ou “x” criadas para ultrapassar a designação binária de feminino (f) e masculino (m) nos sistemas governamentais de identificação. Entretanto, esclarece que apesar da possibilidade de legitimação de algumas identidades de gênero, essa concepção ainda assim exprime uma hierarquia.

Neste sentido, tratando-se especificamente da construção da identidade de gênero em mulheres, o binarismo acaba criando um ideal do que é feminino, estabelecendo também a relação de poder entre ambos. “O ideal feminino vai se construir a partir da lógica binária do masculino/feminino, onde o primeiro termo é valorizado e se opõe ao segundo termo[...] é o masculino quem tem o poder de instituir a representação” (Louro et al., 2003, p. 165).

O contrário também acontece, no caso específico dos homens, a binaridade também aparece como uma condicionante na construção identitária das masculinidades, que podem ser consolidadas pela negativa ou rejeição, neste contexto, ser homem significaria não ser feminino e não ter aparência nem comportamentos que sejam “afeminados” (Carrito & Araújo, 2013).

Portanto, quando falamos sobre gênero, estamos a considerar as diferentes visões conceituais que explicam como ele se constrói socialmente. De acordo com Butler (2003), não faz sentido definir gênero apenas como uma interpretação cultural do sexo, uma vez que o próprio sexo já é categorizado de forma genderizada. As perspectivas apresentadas neste capítulo permitem compreender como os atributos sociais atribuídos a cada gênero não são

neutros, mas elementos que podem (re)produzir e legitimar sistemas de desigualdade.

Assim, este estudo centra-se na articulação dos conceitos de género e estereótipo de género, destacando a problematização da binaridade e das normas hierárquicas e excludentes. Falar sobre género é, portanto, analisar como essas construções sociais moldam relações desiguais nos ambientes escolar, familiar, social e profissional, contribuindo muitas vezes para a perpetuação de desigualdades estruturais.

1.2 Entre regras e rótulos: estereótipos de género e o papel da educação

Após contextualizar os pressupostos teóricos acerca dos conceitos de género e identidade de género, faz-se necessário conceituar e localizar na literatura os estereótipos de género, que se constituem como problemática central deste estudo.

Segundo Venegas et al (2025, p. 4) os estereótipos de género são “crenças amplamente difundidas e demasiado simplificadas sobre os atributos e comportamentos que são considerados típicos ou desejáveis para mulheres e homens. Tais estereótipos reforçam compreensões binárias e hierárquicas de género, legitimam relações de poder desiguais e restringem a agência individual.”

Eagly e Steffen (1984) realizaram cinco diferentes experimentos sociais com homens e mulheres para verificar as associações realizadas entre género e papel social. Esta investigação, dada a época em que foi realizada, foi um importante contributo, principalmente na área da psicologia social, para pensar as diferenças construídas e estabelecidas socialmente entre homens e mulheres para além do biológico e o cognitivo. Neste sentido, segundo as autoras, os estereótipos de género são construções sociais que derivam de uma divisão social histórica que estabelece expectativas e responsabilidades desiguais entre os géneros. E esta divisão amplamente difundida provoca a desigualdade de oportunidades para homens e mulheres tanto a níveis educacionais, nas interações sociais, como também no acesso, permanência e reconhecimento no ambiente de trabalho.

Ellemers (2018) realizou um estudo de revisão acerca da temática dos estereótipos de género, das questões que se conectam a isto e que produzem diferenças de género em categorias importantes da vida. Segundo a autora, os estereótipos de género, além de oferecer uma visão simplificada da realidade, “reforçam as fronteiras percebidas entre mulheres e homens e aparentemente justificam as implicações simbólicas e sociais do género para a diferenciação de papéis e a desigualdade social.” (p. 278).

Neste sentido, Cislighi (2020) apresenta uma definição sobre normas de género que exemplifica o papel destas na constituição da sociedade:

As normas de género são normas sociais que definem ações aceitáveis e apropriadas para mulheres e homens num determinado grupo ou sociedade. Elas estão inseridas em instituições formais e informais, aninhadas na mente e produzida e reproduzida através da interação social. Desempenham um papel na definição do acesso (muitas vezes desigual) de mulheres e homens aos recursos e às liberdades, afectando assim a sua voz, poder e sentido de identidade (p.415).

Esta reprodução constante de visões e crenças exageradas sobre um determinado grupo são confirmadas socialmente e sustentam atitudes estereotipadas e o impacto destes estereótipos limita o potencial das pessoas e negam a sua individualidade. Além disso, segundo Tabassum & Nayak, (2021) estereotipar o género é também uma forma de manter uma perceção de mundo que favorece a manutenção do status quo e que defende o sistema patriarcal dominante.

Neste contexto, a (re)produção de estereótipos acontece nos diferentes contextos: família, relacionamentos, ambientes sociais e também na educação.

Os estudos de Olay e Masegosa (2024), em Espanha, e de Castro e Ramos (2018), em Portugal, evidenciam que a educação é um espaço ambivalente, capaz tanto de reproduzir quanto de questionar estereótipos de género. Em ambos os contextos, observou-se que os manuais escolares, especialmente os de literatura infantil, reforçam papéis tradicionais e desiguais entre masculino e feminino, apresentando meninos como aventureiros, ativos e detentores de conhecimento, enquanto as meninas são retratadas como frágeis, passivas e subordinadas.

No entanto, a educação também pode ser um lugar de desconstrução de estereótipos e de formação de relações mais diversas e igualitárias. E neste sentido, Portugal tem trabalhado na aplicação de políticas públicas que fomentem a necessidade de uma educação livre de estereótipos de género, algo que é possível observar na proposta do atual *Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens* (2023-2026) em que um dos compromissos estratégicos visa justamente “garantir as condições para uma educação e uma formação livres de estereótipos de género” (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2023b, p.9) e que um dos compromissos operacionais objetiva “alcançar 40% de escolas no desenvolvimento de iniciativas, projetos ou programas de combate aos estereótipos de género” e “desenvolver 8 ações sobre a igualdade de género, o combate à discriminação e aos estereótipos junto das famílias” (p. 20), além disto, há também uma medida que especificamente pretende abranger 11.000 raparigas e mulheres em ações de desconstrução de estereótipo.

Além disso, há guiões específicos para o trabalho das questões de género no contexto escolar, no *Guião de educação: género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (Pinto et al.,

2015) há especificamente propostas de atividades para se trabalhar na desconstrução de estereótipos de gênero.

Enfim, é possível perceber que ao atribuir características, comportamentos e expectativas rígidas com base na visão binária e essencialista de gênero, os estereótipos de gênero limitam a liberdade de expressão e ação, confinando indivíduos a papéis que muitas vezes não correspondem às suas capacidades ou desejos. Como visto, a educação, neste contexto, têm um papel fundamental na promoção de uma visão mais inclusiva, abrangente, crítica e politicamente posicionada sobre gênero. Deste modo, nota-se que “a cidadania, nas escolas, é um caminho imprescindível a seguir, no intuito de tornar visíveis e desconstruir estereótipos, que impedem a igualdade de direitos e de oportunidades para todos” (Martins et al. 2020, p. 351).

CAPÍTULO II - ENTRE ESTRUTURAS, LUTAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: A (DES)IGUALDADE DE GÉNERO EM DIÁLOGO

Neste capítulo são exploradas as tensões entre a persistência das estruturas patriarcais e as lutas que buscam reconfigurar as relações de género. A reflexão inicia-se com uma discussão teórica sobre as lógicas de desigualdade e resistência e sobre as questões interseccionais que atravessam os sistemas de desigualdade. Seguindo-se a análise das (des)igualdades no campo educativo e do potencial da educação para promover o pensamento crítico, maior inclusão e respeito pela diversidade.

2.1 Discussão conceptual sobre as lutas de igualdade de género contra o patriarcado e as estruturas de desigualdade

A partir das perspetivas de género como construção social, referenciadas no capítulo anterior (Beauvoir, 1967; Butler, 2024; Connell, 2002; Louro, 1997; Young, 2003), torna-se possível perceber como as construções sociais acerca do género influenciam diretamente nos papéis sociais desenvolvidos e nos sistemas de (des)igualdade.

As desigualdades de género manifestam-se em diferentes dimensões, como na educação, ainda influenciada por estereótipos que condicionam escolhas e oportunidades, e na divisão sexual do trabalho, que sobrecarrega as mulheres com as tarefas de cuidado (Hirata, 2018). Também se expressam nas desigualdades simbólicas sustentadas por normas e representações culturais (Connell, 2002; Butler, 2024), bem como na sobreposição de opressões relacionadas com raça, classe, idade e origem, quando observadas sob uma perspetiva interseccional (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2020).

Ao abordar a visão das diferentes correntes de feminismos na luta contra as desigualdades de género, Holmes (2007, p. 78) alega que “o problema da diferença, então, não é a diferença em si, mas o facto de, sob o patriarcado, a suposta diferença das mulheres ter sido construída como inferior”. Neste sentido, as desigualdades interligam-se com os estereótipos de género, uma vez que, as características estabelecidas socioculturalmente aos diferentes géneros carregam em suas atribuições sociais níveis de poder ou de submissão. Deste modo, segundo a autora, uma vertente radical do feminismo sugeriria que as mudanças para a justiça social implicariam a total destruição do sistema patriarcal.

Também Hirata (2018) aborda a relação entre género e trabalho como um dos desdobramentos dos sistemas de desigualdades estabelecidos pelo patriarcado, ao referir que

as diferenças de poder na divisão e na atribuição laboral é um fator imediato de discriminação, uma vez que “a posição das mulheres e dos homens na hierarquia social, em termos de repartição do trabalho doméstico, de hierarquia profissional ou de representação política não é a mesma” (p.19). Deste modo, o sistema patriarcal (re)produz tanto estereótipos de género, quanto sistemas de desigualdade em diversos sectores.

Importa também, ao se tratar das desigualdades, referir o trabalho de Connell (2005) sobre o modo como os padrões de feminilidades e masculinidades foram construídos de forma a estigmatizar e hierarquizar as singularidades. A respeito da interlocução entre as masculinidades e desigualdades, Connell apresenta o conceito de *masculinidade hegemónica* que pode ser entendida como o conjunto de práticas de género que representam a forma socialmente aceita de sustentar a legitimidade do patriarcado.

A *masculinidade hegemónica* (Connell, 2005) produz e reproduz sistemas de subordinação e marginalização, ao mesmo tempo que cria cumplicidade entre aqueles que dela se beneficiam. Esse benefício, por sua vez, reforça automaticamente a subordinação das demais masculinidades e das feminilidades que não se situam dentro do sistema patriarcal heteronormativo.

Portanto, num contexto de (re)produção dos sistemas de desigualdades que ainda é dominante na maioria das sociedades, faz-se extremamente necessário continuar a reforçar as questões de igualdade de género. Segundo Milner et al (2021, p. 113) “a igualdade de género afirma que todos os géneros têm o direito de desenvolver e prosseguir os seus interesses livres de discriminação, estereótipos e preconceitos”, deste modo, a igualdade de género configura-se como um objetivo político, social e económico em diferentes sociedades.

Essas desigualdades não se manifestam apenas nas estruturas institucionais ou nas relações sociais, mas atravessam e moldam os próprios corpos, afetando modos de viver, sentir e existir. Fonseca (2007) destaca o corpo como espaço de inscrição das relações de poder e elemento central na (re)produção das desigualdades. Com base em Susan Bordo e Iris Marion Young, a autora evidencia que o corpo feminino foi historicamente associado à natureza, à emoção e à irracionalidade, reforçando a sua subordinação social.

Portanto, compreender que as desigualdades se inscrevem também nos corpos permite alargar o debate sobre o género, reconhecendo que ele se articula com outros marcadores sociais. Há corpos que foram historicamente marcados pela intersecção entre múltiplos sistemas de poder, como raça, classe, nacionalidade, sexualidade e religião, que se entrecruzam e intensificam as experiências de subordinação e exclusão de determinados grupos sociais. Nesse percurso, é importante reconhecer o contributo dos movimentos

feministas, que ao longo do tempo denunciaram estereótipos e estruturas de desigualdade nos diferentes setores da sociedade e reivindicaram o acesso a direitos de cidadania. Em especial, as feministas negras desempenharam um papel decisivo ao evidenciar que as mulheres não vivenciam o gênero de forma universal, mas são atravessadas por múltiplas dimensões de opressão. Foram elas que impulsionaram o deslocamento do conceito de gênero para além de visões essencialistas centradas apenas na mulher, abrindo caminho às perspectivas interseccionais da realidade.

A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989), oferece uma perspectiva fundamental para compreender a complexidade das desigualdades de gênero. Crenshaw argumenta que as opressões não atuam de forma isolada, mas interagem, criando experiências distintas de discriminação que dependem da combinação entre gênero, raça, classe, orientação sexual e outros marcadores sociais. Esta abordagem evidencia que a luta pela igualdade de gênero não pode ser entendida apenas em termos universais, uma vez que as mulheres e também as pessoas com identidades de gênero diversas, vivenciam a desigualdade de formas diferentes, consoante a sua posição social e histórica. Assim, a interseccionalidade amplia o alcance do feminismo e das políticas de igualdade ao reconhecer que a justiça de gênero implica também justiça racial, económica e social.

Por sua vez, Patricia Hill Collins (2000) aprofunda essa reflexão ao propor o conceito de matriz de dominação, que descreve a forma como os sistemas de poder se interligam e estruturam as relações sociais. Para Collins, as desigualdades de gênero estão entrelaçadas com outras formas de opressão e não podem ser superadas sem uma análise integrada dessas interdependências. A autora destaca que promover a igualdade de gênero exige compreender como o racismo, o classismo e a heteronormatividade influenciam as experiências das mulheres e de outras identidades marginalizadas. A igualdade, neste sentido, não se alcança apenas com a inclusão formal das mulheres, mas com a transformação das estruturas que produzem desigualdade.

Dessa forma, a interseccionalidade, especialmente no contexto multicultural em que este estudo se insere, revela-se essencial para uma compreensão mais profunda e crítica da igualdade de gênero. Ao adotar essa perspectiva, reconhece-se que a igualdade de gênero, quando pensada de forma interseccional, ultrapassa a mera comparação entre homens e mulheres, transformando-se num projeto coletivo de justiça e transformação social que valoriza a diversidade das experiências humanas e desafia as estruturas que produzem desigualdade.

2.2 As (des)igualdades de género no campo da educação

Importa contextualizar que as questões de género estão totalmente entrelaçadas com o campo das Ciências Educação em nível mundial. É inclusive um foco de atuação da Estratégia da UNESCO para a igualdade de género na e por meio da educação para 2019-2025.

A UNESCO reconhece que o género interage com outras características, como idade, etnia, riqueza, status, capacidade, localização geográfica e orientação sexual, e que há diversidade na identidade e na expressão de género. A organização está empenhada em garantir que todas as pessoas possam exercer seus direitos e realizar o seu potencial na e por meio da educação. (UNESCO, 2019)

De modo mais amplo, a pertinência deste tema encontra-se também consoante os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pelas Nações Unidas, e, especificamente relacionada ao objetivo de número 5 que visa alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas.

Em Portugal, no âmbito da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Direção-Geral da Educação, 2025) a igualdade de género aparece como uma das dimensões do domínio dos direitos humanos, o documento apresenta como objetivos desse domínio promover uma cultura de respeito e tolerância e enfatiza o “respeito pela diferença e de defesa da dignidade humana, dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida dos indivíduos, nomeadamente em questões relativas à *igualdade de género*, à origem nacional, étnica e social”(p.4). Embora note-se o evidente retrocesso na inclusão da igualdade de género nesta publicação em comparação com a versão anterior (Direção-Geral da Educação, 2017), que foi referenciada anteriormente, ainda assim, há um espaço, mesmo que limitado, para se pensar as questões de género nas aprendizagens em cidadania e desenvolvimento e é neste espaço que se faz necessária a atuação para promoção da igualdade.

Ao analisarem estas políticas em Portugal, Venegas et al. (2020) já apontavam sobre as influências dos governos no poder para a manutenção ou retrocesso das políticas de igualdade de género. No entanto, as autoras afirmaram a necessidade contínua da luta pelo avanço e continuidade destas políticas que, até então, caminhavam para a inclusão de noções mais inclusivas de género, sexualidade e diversidade. O estudo reafirma a importância destas políticas na educação, já que, a educação constitui um espaço central na transformação social, oferecendo oportunidades para questionar normas, estereótipos e expectativas relacionados ao género.

Nesse sentido, ao pensar-se na execução prática destas políticas, Louro (1997, 2003, 2017) destaca que a educação tem papel estratégico na desconstrução das construções sociais sobre género e sexualidade. Ao oferecer experiências críticas, reflexivas e democráticas, a escola pode permitir que os sujeitos questionem estereótipos, reconheçam a diversidade e compreendam as relações de poder que atravessam os corpos e as subjetividades. Para Louro, a transformação educativa depende da capacidade das instituições e dos educadores de articular práticas pedagógicas que promovam igualdade, ampliem o espaço de agência dos estudantes e problematizem normas historicamente naturalizadas.

Alinhando-se a essa perspectiva, Paulo Freire (1987) concebe a educação como prática de liberdade, em que o diálogo e a consciência crítica tornam-se instrumentos para a emancipação dos sujeitos. Na abordagem freiriana, o conhecimento não é neutro: ele deve possibilitar que os educandos identifiquem, questionem e transformem as estruturas de opressão que atravessam a sociedade, incluindo as relações de género. Assim, quando a educação é pensada de forma crítica e emancipatória, ela deixa de ser apenas um meio de reprodução social e se torna um espaço de construção de cidadania, igualdade e justiça social.

Enfim, reforça-se a importância da educação enquanto espaço de desconstrução de normas e hierarquias de género, alinhando-se com políticas públicas e com abordagens teóricas que defendem a cidadania, a igualdade e a emancipação das pessoas. Ao mesmo tempo, as reflexões descritas até aqui reforçam igualmente a relevância de estudos sobre igualdade de género na educação em Portugal, uma vez que, muito recentemente o cenário político apresentou retrocessos nas políticas que outrora foram fundamentais para posicionar o País em uma progressão sobre esta dimensão, por isso, retomar a igualdade de género como objeto de estudo têm-se mostrado uma necessidade emergente.

CAPÍTULO III - DO ATO DRAMÁTICO AO ATO INVESTIGATIVO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O SOCIODRAMA

Neste capítulo importa apresentar os aportes teóricos do sociodrama, o qual se configura, neste estudo, tanto como método de recolha de dados, mas também como objeto de estudo enquanto prática educativa no contexto educacional. Por isto, serão expostos os fundamentos do sociodrama, evidenciando tanto as questões epistemológicas como as metodológicas que orientam a sua aplicação. Faz-se igualmente necessário enquadrar o sociodrama como método de investigação científica, de modo a clarificar a sua inserção no paradigma qualitativo que sustenta esta pesquisa.

3.1 O sociodrama em foco: fundamentos e dimensões teóricas

Para iniciar a fundamentação teórica acerca do sociodrama, é necessário apresentar primeiramente, de forma global, a teoria dos grupos fundamentada por Jacob Levy Moreno (2008).

Esta teoria denomina-se socionomia, que é a ciência criada por Moreno com o objetivo de estudar os grupos e de propor métodos de intervenções socioterapêuticas. A socionomia possui três dimensões complementares: a sociodinâmica, a sociometria e a sociatria.

A sociodinâmica foca-se nas dinâmicas dos grupos e nas diferentes formas que os indivíduos se organizam dentro dos grupos mediante os papéis que são estabelecidos dentro deste contexto. A sociometria investiga a posição socioafetiva dos indivíduos dentro do grupo, bem como as subdivisões grupais que decorrem destas posições. Já a sociatria visa tratar os grupos por meio dos métodos de ação tais como o psicodrama, sociodrama, teatro espontâneo, psicoterapia de grupo, role-playing e jogos dramáticos (Nery & Conceição, 2012).

O sociodrama diferencia-se do psicodrama porque o psicodrama deriva de uma realidade interna e individual e expressa-se no drama coletivo, ou seja, é um processo “de dentro para fora”, enquanto, o sociodrama provém dos acontecimentos sociais fundamentado nos papéis socioculturais e permite que os indivíduos vivenciem subjetivamente uma realidade que é coletiva, pode-se dizer que é um processo “de fora para dentro” (Marra & Fleury, 2008).

Segundo estas autoras:

O objetivo do sociodrama é trazer à tona uma ordem ou lógica histórico-social-cultural por meio de métodos dramáticos, partindo do pressuposto de que todo ser humano joga com papéis, tendo seu aspecto pessoal e seu aspecto cultural (este último, imposto socialmente). [...] Deste modo, o sociodrama pode ser um método bastante útil nos trabalhos socioeducativos e comunitários, um instrumento de tomada de consciência dos problemas de determinada coletividade (...). (ibidem: 2008, p. 129)

Neste sentido, no sociodrama todas as pessoas podem experimentar o papel de agente social de mudança, visto que, no contexto dramático cada pessoa pode experimentar diferentes papéis e escolher diferentes atos e conteúdos para a complementaridade de papéis e para a formulação de estratégias.

Sobre a estrutura deste método de ação, segundo Nery e Conceição (2012) há dois tipos de sociodrama: o sociodrama temático e o sociodrama relacionado com os conflitos que surgem no grupo. Para além disso, pela intencionalidade, o sociodrama pode ser classificado em três tipos: o da crise no qual se trabalham os conflitos e questões grupais; o sociodrama político no qual se trabalha temas importantes da sociedade como cidadania e corrupção, por exemplo, e, o sociodrama da diversidade, que foca-se nas questões da diferença, dos estereótipos, e da violência aos grupos minorizados.

O sociodrama, tal como o psicodrama, envolve os cinco elementos (diretor, ego-auxiliar, protagonista, palco e plateia). O diretor é o coordenador do grupo, treinado com as técnicas de ação e o responsável pelo encontro. O ego-auxiliar é a pessoa que está a serviço do diretor do grupo, ele está entre o grupo e o diretor como uma ponte de ligação. O Protagonista é a pessoa que dá voz aos dramas do grupo e que passa assim por representá-lo. O Palco é o espaço definido para a ocorrência da ação dramática, mais do que o espaço físico é o espaço do “como se” no qual os papéis dramáticos são jogados. A plateia são todos os membros do grupo presentes na sessão de sociodrama (Nery & Conceição, 2012).

A sessão de sociodrama envolve 3 momentos: o aquecimento, a dramatização e o compartilhar. O aquecimento é a fase inicial e tem por objetivo preparar o grupo para a ação dramática, é composto por 2 momentos : o aquecimento inespecífico que objetiva a liberação da espontaneidade e preparação do encontro e o aquecimento específico que prepara o grupo para a ação dramática em si. A dramatização é o desenvolvimento da cena no palco, esta cena pode tanto ser de conflito interno, conflito grupal ou do tema trabalhado e é orientada pelo diretor e ego que podem utilizar de técnicas de ação para facilitar a dramatização. Já o compartilhar é o momento de expressar verbalmente as emoções e reflexões sobre o que foi vivenciado (Nery & Conceição, 2012).

Neste método de ação, as técnicas psicodramáticas, como a inversão de papéis, solilóquio, duplo, espelho, interpolação de resistência, podem ser utilizadas para dar suporte à

vivência dramática. De modo geral, as técnicas psicodramáticas são utilizadas em diferentes momentos na dramatização, sempre que o diretor perceber que a ação dramática está emperrada ou que é preciso uma intervenção para conseguir desbloquear um conflito.

A partir das técnicas e dramatizações, o sociodrama favorece espaços de desempenho mais espontâneos dos papéis sociais. No campo dramático é possível assumir novos papéis, vivenciar novas formas de expressão dentro de um papel e até mesmo inverter papéis para ampliar a compreensão sobre determinada situação por outra perspectiva, configurando-se em “um instrumento de tomada de consciência dos problemas de determinada coletividade, assim como, de estimulação do reposicionamento comum e das vias de solidariedade que podem ser criadas” (Marra & Fleury, 2008, p. 130).

Deste modo, a aplicação do sociodrama vai além do campo da psicologia e expande-se para diferentes contextos, mostrando-se útil nos trabalhos socioeducativos, comunitários, em organizações, na educação e na investigação (Marra & Fleury, 2008).

3.2 Da cena à análise: o sociodrama na investigação

A respeito da utilização do Sociodrama enquanto método de pesquisa, Nery et al. (2006, p. 309) clarifica a respeito da recolha de dados no sociodrama:

As informações colhidas pelo Sociodrama advém de: 1) de variáveis sociométricas, por exemplo, modo de constituição de grupos e subgrupos; 2) da sociodinâmica, apontada nos sentimentos e falas presentes na ação dos participantes em relação à polêmica; 3) dos tipos de cenas, personagens e conflitos; 4) da atuação do(s) protagonista(s) e 5) da participação dos membros do grupo no compartilhamento final. As análises desses dados desvelam os estados co-conscientes e co-inconscientes do grupo.

Neste sentido, o Sociodrama como método de pesquisa explora uma análise múltipla que não envolve apenas a ação dramática, mas que analisa também a formação do grupo e as interações que ocorrem durante o encontro. É uma análise dos elementos verbais, das percepções acerca das expressões corporais e faciais e das construções elaboradas pelas pessoas durante a dramatização.

Segundo Miranda & Oliveira (2012, p.35) o sociodrama como método configura-se como um “espaço de partilha e reflexão por excelência possibilitando a empatia, a capacidade de se abrir à diferença do outro e respeitá-la, de o escutar ativamente, de com ele cooperar e trabalhar”. Além disso, o autor e a autora reafirmam que o sociodrama possibilita a reflexão e promove a ação, pois este método trabalha no desenvolvimento de papéis e possibilita a ampliação da consciência através da ação dramática, no palco onde tudo pode vir a ser.

No mesmo seguimento, ao contextualizar sobre as vantagens da utilização do sociodrama como metodologia, Feijó e Ferracini (2021, p. 173) descrevem:

As vantagens da utilização dessa metodologia são: a participação efetiva do sujeito; a busca da autonomia; a análise das próprias ações no fazer grupal; a conquista de papéis sociais; a evidência das potencialidades do ser humano; a manutenção da profundidade suficiente e necessária para os entendimentos desejados na pesquisa (Ramos, 2008); além da oferta de suporte e empoderamento diante das problemáticas atuais da sociedade.

Esta autonomia e empoderamento do participante deriva daquele que é o maior instrumento do psicodrama: a ação. A ação no contexto sociodramático permite que as pessoas percebam a razão, a intenção e o alcance daquilo que fazem e reproduzem, sendo a potencializadora para a conquista de papéis sociais e a emergência das potencialidades (Marra & Fleury, 2008).

Neste sentido, acredita-se que a escolha pelo sociodrama, especificamente o sociodrama temático, é uma escolha que possibilita o acesso à população jovem de forma mais ampla e com diferentes possibilidades de obtenção de dados do que os métodos que utilizam primordialmente a linguagem verbal. Para além disto, é um convite a explorar uma temática tão complexa e multifatorial, como as questões de estereótipo de gênero, de forma igualmente profunda e sensível à escuta das vozes da juventude.

CAPÍTULO IV - QUADRO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o quadro metodológico que orienta a investigação, explicitando as opções epistemológicas, teóricas e procedimentais que sustentam o percurso realizado. Neste sentido, este capítulo procurará justificar a pertinência da abordagem qualitativa adotada, discutindo a sua adequação às questões de investigação e aos objetivos propostos. Serão igualmente identificados e fundamentados os procedimentos metodológicos implementados, destacando-se o recurso ao sociodrama enquanto dispositivo de produção e recolha de dados.

Sabendo que toda escolha realizada em uma investigação é intencional, este capítulo apresentará o posicionamento epistemológico face ao objeto de estudo, a escolha do contexto e participantes, bem como a caracterização das pessoas participantes no que se refere à idade, nacionalidade e género.

Além disto, faz-se importante apresentar a justificação da escolha do método utilizado e dos processos de análise que seguiram-se após a recolha de dados. Igualmente importa apresentar e discutir as questões éticas que envolvem uma investigação/intervenção qualitativa em educação.

4.1 Posicionamento epistemológico face ao objeto de estudo

A presente investigação ancora-se no paradigma interpretativo, que assume que a realidade social não é uma entidade objetiva e fixa, mas sim construída a partir de interações, discursos e práticas, assim “a epistemologia deste paradigma é a construção intersubjetiva do conhecimento” (Taylor & Medina, 2013, p.4).

Esse posicionamento epistemológico implica reconhecer que os significados produzidos pelos/as jovens sobre género, estereótipos e desigualdade emergem das suas vivências e contextos e são apreendidos por meio de processos de interpretação intersubjetiva.

Neste enquadramento, a investigação é orientada por critérios de confiança e autenticidade, que se centram na relação ética entre investigadora e participantes e valorizam aspetos como justiça, benefício educativo, identificação de problemas sociais e capacitação para mudanças (Taylor & Medina, 2013).

Este paradigma epistemológico une-se aos parâmetros da investigação qualitativa. Segundo Denzin & Lincoln (2017), a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos modos como os indivíduos organizam as suas vidas quotidianas e atribuem significado às suas práticas. Este tipo de investigação procura narrar e interpretar não apenas as acções em si, mas também os sentidos que lhes são conferidos pelos sujeitos, evidenciando a relação entre

comportamento e contexto.

Assim, a abordagem qualitativa permite a recolha e interpretação de dados de natureza discursiva, narrativa e performativa. Essa abertura metodológica possibilita captar nuances, contradições e dinâmicas que seriam pouco evidenciadas em abordagens quantitativas, fortalecendo a coerência entre o quadro epistemológico e os métodos de investigação.

Neste contexto, a reflexividade assume um papel central, na medida em que a investigadora reconhece a influência dos seus próprios valores e pressupostos na interpretação dos significados construídos pelos/as participantes. Deste modo, “a reflexividade desafia o status quo através deste processo contínuo de questionamento, análise, aceitação e articulação das nossas atitudes, pressupostos, perspectivas e papéis” (Barrett et al, 2020, p.10).

Por isto, a postura investigativa abordada neste estudo faz-se de um processo de reflexão constante da investigadora sobre suas próprias interpretações, crenças e vieses que atuam constantemente durante o fazer científico, seja na interação com o grupo ou no processo criativo de redação textual. Movimento este que é também objeto de interpretação e articulação, uma vez que, assume-se declaradamente a não neutralidade, por isso, postula-se a ação da investigadora como parte atuante no processo de recolha e análise de dados.

O enquadramento epistemológico articula-se de forma direta com os objetivos da investigação. O primeiro eixo, dedicado a explorar os processos de (re)produção de estereótipos de género e de estruturas de (des)igualdade, encontra no paradigma interpretativo o suporte para compreender discursos, práticas, vivências e representações dramáticas dos/as jovens enquanto construções sociais, plurais e negociadas. O último eixo, voltado para analisar as potencialidades do sociodrama como prática educativa na promoção da igualdade e da cidadania, sustenta-se igualmente nesta orientação, pois permite compreender de que modo os/as jovens, ao participar nas sessões, reconhecem estereótipos de género, questionam desigualdades e co-constroem conhecimento sobre as suas próprias experiências sociais.

Assim, valoriza-se não apenas a descrição de discursos, mas sim os processos de reflexão coletiva, ao mesmo tempo que se identificam desafios, resistências e conflitos que surgem na interação grupal, oferecendo pistas sobre as tensões inerentes à transformação de perceções e práticas sociais.

4.2 Escolha do método

Este estudo insere-se no programa de mestrado em Ciências da Educação, especificamente no domínio “Educação, Artes e Cidadanias”. Segundo o documento de referência deste domínio publicado em 2022 pela Faculdade de Psicologia e Ciências da

Educação da Universidade do Porto: “Para além de desocultar as desigualdades sociais presentes e reproduzidas pela educação, este domínio explora uma visão de possibilidade na educação, enquanto processo socioeducativo construído com as pessoas e com as comunidades. A aprendizagem com artes configura uma educação outra, como experiência ética, estética e solidária, que cria espaço para o exercício da cidadania, podendo provocar o empoderamento dos grupos da população em condições de desfavorecimento, discriminação e exclusão.”

A partir deste contexto norteador, a escolha do sociodrama deu-se inicialmente pela formação prévia da investigadora neste método, uma vez que, o psicodrama e sociodrama não podem ser conduzidos por pessoas sem a devida formação regulamentada. Através deste conhecimento, decidiu-se que o sociodrama no contexto da educação com artes é uma possibilidade que se alinha com os objetivos e a proposta do domínio acima referido.

Entendendo que o sociodrama é um método que “possibilita que cada sujeito se coloque vivencialmente ou subjetivamente, relacionando-se com uma realidade que é de todos [...] num movimento ‘de fora para dentro’, buscando subjetivar a realidade objetiva” (Marra & Fleury, 2008, p. 126), é possível então, através deste método, garantir um espaço seguro para que cada pessoa do grupo consiga colocar-se e expressar-se, em um movimento constante entre a objetividade e a subjetividade.

Este método aparece alinhado com as inquietações e questões de partida que geraram este estudo, que relacionam as perceções de jovens sobre as questões dos estereótipos de género e os sistemas de (des)igualdade, portanto, neste contexto, o sociodrama é tanto possibilitador de uma educação baseada nas artes, como também um método de investigação/intervenção educativa.

Segundo Macedo et al (2017, p.8) “a educação através das artes envolve uma estrutura holística, acessível e inclusiva para a expressão emocional e física dos participantes”, além disso, tal educação promove o desenvolvimento de habilidades que são essenciais tanto no contexto escolar, como também na realidade para além dos muros da escola. No mesmo sentido, Barra (2021, p. 98) afirma que a educação psicodramática compromete-se em “reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade, ver seu contexto relacional como um espaço vivo, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatória”, a autora afirma ainda que o psicodrama no contexto da educação promove a autonomia, o pensamento crítico e criativo e a participação.

Neste contexto, o sociodrama foca-se na promoção de justiça, dignidade, respeito às diferenças e na consciência social crítica, co-criando uma construção coletiva do saber e

facilitando processos de democracia (Nery & Conceição, 2012). A proposta sociodramática mostra-se alinhada com as diretrizes portuguesas sobre as aprendizagens essenciais de cidadania e desenvolvimento no ensino básico e secundário. O documento orientador das Aprendizagens Essenciais: Cidadania e desenvolvimento publicado pela Direção-Geral da Educação (2025) refere que “pretende-se que os alunos realizem aprendizagens através da participação plural e responsável na construção de cada um como cidadão e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos.”

A articulação realizada entre educação, artes, cidadanias e sociodrama neste estudo tem a intencionalidade de promoção da participação cidadã de jovens e da co-construção de um conhecimento que seja efetivamente uma proposta para a transformação social. Segundo Dias Garcia et al (2019, p. 1239) a utilização de metodologias participativas, colaborativas e emancipatórias na investigação “dá relevo à importância de endereçar os vários desafios e inquietações que emergem da pesquisa e que se prendem com a necessidade de aliar a produção do conhecimento com a transformação social”. Portanto, o sociodrama foi uma escolha possível para investigar e ao mesmo tempo intervir e promover uma participação efetiva com protagonismo nas pessoas participantes.

Neste sentido e tendo em vista os objetivos da presente investigação, o sociodrama, compreendido como “um espaço para o desempenho espontâneo de papéis, a fim de promover novas aprendizagens para os relacionamentos interpessoais.” (Gomes, 2019, p.57), aparece como uma possibilidade efetiva de conseguir trabalhar os estereótipos e também como um meio favorecedor da desconstrução de papéis sociais cristalizados por meio da ação dramática. Tendo em vista que, o sociodrama “promove a dramatização das situações-problema, focando os papéis sociais e os sofrimentos coletivos”(Nery & Conceição, 2012, p. 96).

Deste modo, o objetivo do sociodrama é “trabalhar com problemas ou temáticas sociais, fundamentando-se nos papéis socioculturais e nos tipos representativos de dada cultura, almejando uma catarse social” (Marra & Fleury, 2008, p.126). Portanto, enquanto método de investigação, o sociodrama permite explorar através da criatividade e espontaneidade os diferentes papéis e representações sociais, além de promover, através da dramatização, a possibilidade de (re)produção de novas respostas menos estereotipadas diante das questões sociais trabalhadas.

É neste espaço de participação e construção coletiva, com foco crítico no desenvolvimento dos papéis sociais dentro da ordem cultural estabelecida, que o sociodrama se justifica como um método relevante para os objetivos desta investigação. Para além de uma

ferramenta de recolha de dados, o sociodrama pode ser “um método psicopedagógico de trabalho com grupos, para facilitar a aprendizagem de papéis, idéias, conceitos e atitudes, por meio de vivências sociopedagógicas” (Marra & Fleury, 2008, p.128).

Por isto, procedeu-se a escolha do sociodrama, e especificamente o *sociodrama temático* que a partir dos objetivos do trabalho é estruturado por temas pensados para desenvolver as questões focais a serem desenvolvidas com o grupo (Nery & Conceição, 2012). Esta escolha faz-se tanto pela sua aplicabilidade prática para obter resposta às inquietações e questões de investigação sobre a perceção dos jovens acerca dos estereótipos de género, como também, por ser este uma prática educativa que pode ser desenvolvida no contexto educacional, não só no contexto de investigações futuras, mas também como uma alternativa pedagógica que pode ser incluída no cotidiano escolar .

Do aspeto operacional, o sociodrama enquanto método grupal de ação é composto por cinco etapas: aquecimento inespecífico, aquecimento específico, dramatização, partilha, processamento, conforme descrito no capítulo três. (Nery, Conceição, 2012).

Sendo assim, as sessões de sociodrama oferecem espaço seguro para a exposição das perceções dos/as jovens, ao mesmo tempo, em que proporcionam um lugar de discussão criativa e crítica acerca das temáticas trabalhadas, favorecendo a participação ativa para a criação de novas perceções e conhecimentos que são produzidos pelo próprio grupo a cada sessão através das dramatizações, das criações artísticas e do partilhar final.

4.3 Seleção e caracterização do contexto e dos/das participantes

A investigação foi realizada em uma escola de área urbana em Portugal, em uma zona central da cidade. A região é um encontro de contrastes entre rendas caras, habitações de elite e alta circulação turística com o crescimento habitacional de comunidades compostas essencialmente de pessoas migrantes.

O Agrupamento possui três escolas: duas escolas que abrigam alunos/as de pré-escolar e primeiro ciclo e uma escola sede (local em que se realizou esta investigação) que apresenta oferta educativa do 2º ciclo até ao Secundário.

O agrupamento é caracterizado pelas questões de multiculturalidade existentes em todas as três escolas. Em 2021, cerca de 230 alunos (aproximadamente 22%) eram estrangeiros, maioritariamente do Brasil (80 alunos/as), seguindo-se o Nepal (42 alunos/as) e totalizando 34 nacionalidades.

Já em 2023, haviam representantes de 61 nacionalidades: Afeganistão, Albânia, África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Áustria, Bangladesh, Bélgica, Brasil, Cabo Verde, Canadá, Cazaquistão, Chile, China, Colômbia, Cuba, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Espanha, EUA, Filipinas, Finlândia, França, Gâmbia, Gana, Guiné Bissau, Guiné-Conacri, Hong Kong, Hungria, Índia, Indonésia, Itália, Japão, Líbano, Marrocos, Moçambique, Moldávia, Nepal, Nigéria, Paquistão, Polónia, Portugal, Reino Unido, R. D. do Congo, Roménia, Rússia, São Tomé e Príncipe, Senegal, Síria, Sri Lanka, Suíça, Tailândia, Timor-Leste, Tunísia, Turquia, Ucrânia, Uruguai, Usbequistão, Venezuela e Vietname. Entretanto, atualmente o agrupamento conta com alunos/as de 64 nacionalidades.

Neste cenário, a escola em que decorreu a investigação caracteriza-se por acolher, ao longo de todo o ano letivo, estudantes migrantes que chegam de diferentes países e contextos culturais. Em diversos casos, estes alunos são integrados num ano de escolaridade anterior àquele que frequentariam no país de origem, quer por não apresentarem ainda o nível de proficiência linguística e académica considerado adequado, quer pelo facto de não terem concluído formalmente o ano letivo anterior antes do processo migratório. Esta realidade imprime uma dinâmica particular à escola, marcada pela diversidade de idades nas composições das turmas.

A escolha da escola para a realização desta investigação decorreu, em primeiro lugar, da inserção prévia da investigadora na instituição - questão que será apresentada posteriormente na secção de discussão sobre as questões éticas- o que facilitou o estabelecimento de laços de confiança e a viabilização do trabalho de campo. Acresce ainda a abertura demonstrada pela escola para abordar temas relacionados com questões de género, evidenciada pela parceria com um projeto promovido pela câmara municipal, desenvolvido no ano letivo anterior, cujo objetivo foi promover a reflexão crítica acerca de estereótipos de género, expressões de masculinidades e o problema do bullying nas escolas.

Para iniciar a coleta de dados, a investigadora contactou a escola para poder estabelecer a entrada no terreno e firmar os acordos burocráticos entre a Universidade e a Escola. Após este contato inicial, foi apresentada a proposta de investigação para a direção e de seguida pensou-se nos participantes.

Tendo em consideração os objetivos e as questões de investigação, optou-se por incluir participantes do terceiro ciclo, uma vez que esta etapa escolar corresponde a uma fase de maior afirmação da identidade de género e de intensificação das relações intra e intergrupais, quando comparada com o segundo ciclo. Acresce ainda que, em relação ao ensino secundário, o terceiro ciclo apresenta maior flexibilidade na carga horária académica, o que o torna um público pertinente para o desenvolvimento da investigação.

Assim, tendo em conta as possibilidades do terreno, fez sentido escolher especificamente uma turma de nono ano, sugerida pela direção, uma vez que a caracterização da turma feita pela direção diz de uma turma participativa e envolvida com temáticas sobre justiça social, além disso, a turma participou no ano letivo anterior do projeto sobre as questões de estereótipos de género e bullying, por isso, tendo em vista o conteúdo da temática desenvolvida nesta investigação e os objetos estabelecidos, acredita-se que, para além do desejo da direção, tais características e condições seriam também propícias para dar respostas às questões de investigação.

Portanto, após a indicação da direção sobre a turma, foi realizada uma reunião com a investigadora e a subdiretora para definir os critérios para a participação, neste momento optou-se por convidar a turma toda para a apresentação da investigação, com exceção daqueles/as alunos/as que não falavam e não percebiam português.

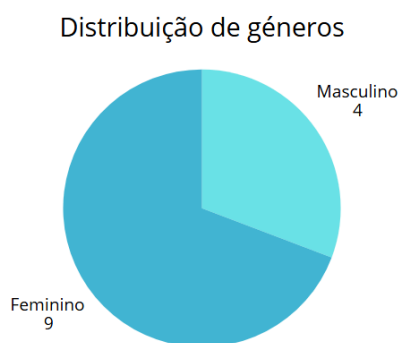
No dia da reunião compareceram 18 alunos e alunas e estavam presentes a subdiretora e a investigadora. A investigadora apresentou a investigação, falou dos objetivos e da estrutura das sessões e explicou-lhes que a turma havia sido indicada pela direção por conta da participação efetiva que tiveram no projeto realizado no ano anterior, entretanto, salientou-se sobre a não obrigatoriedade de participação e sobre a possibilidade de não continuidade a qualquer momento, informações estas que estavam descritas no Termo de Consentimento Informado que foi entregue a todos/as no fim da reunião.

Antes da entrega dos Termos de Consentimento Informado, a investigadora abriu espaços para dúvidas e neste momento dois alunos perguntaram sobre a obrigatoriedade e afirmaram não querer participar do estudo, decisão que foi instantaneamente acatada pela investigadora.

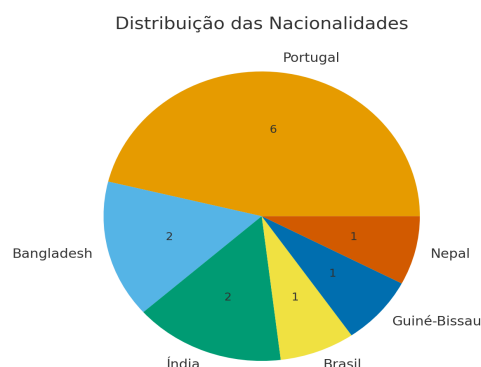
Na sequência da reunião, a investigadora definiu a data para a entrega dos Termos de Consentimento Informado assinados pelos/as encarregados/as de educação. Contudo, a recolha desses documentos realizou-se em três momentos distintos, dado que alguns estudantes se esqueceram de os trazer, embora manifestassem interesse em participar no estudo. No último dia de recolha, a investigadora contabilizou 13 Termos de Consentimento Informado devidamente assinados e entregues, por isso, o grupo formou-se com 13 participantes.

A caracterização das pessoas participantes por idade, género e nacionalidade encontram-se representadas nos gráficos abaixo.

GRÁFICOS I E II - PARTICIPANTES POR GÊNERO E NACIONALIDADE

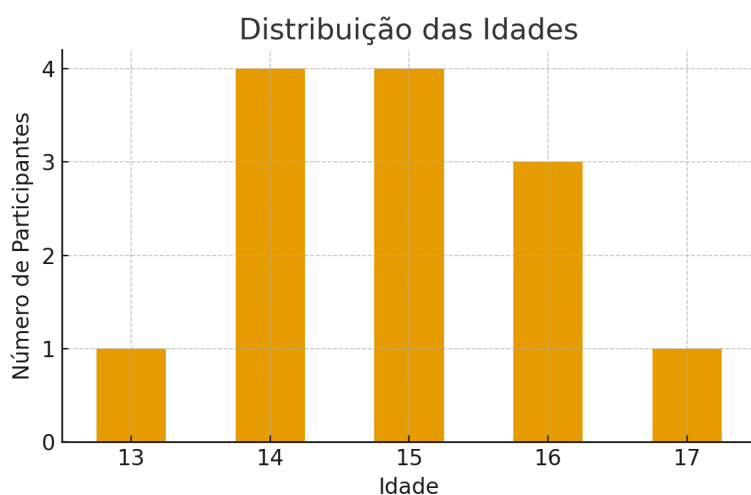


Fonte: elaboração própria



Fonte: elaboração própria

GRÁFICO III- PARTICIPANTES POR IDADE



Fonte: elaboração própria

De 13 participantes, 9 identificam-se com o género feminino e 4 com o género masculino, em relação às nacionalidades há a presença de seis nacionalidades distintas, nomeadamente, Portugal, Nepal, Guiné-Bissau, Brasil, Índia e Bangladesh. No que refere-se às idades dos/as jovens há quatro jovens com 14 anos, quatro jovens com 15 anos, três jovens com 16 anos, um jovem com 13 e outro com 17 anos. Ainda sobre a idade dos/as participantes é importante ressaltar que a disparidade de idades presente na turma advém de dois fatores: alunos/as estrangeiros/as que voltaram um ano de escolaridade quando chegaram em Portugal, como é o caso de Raponzel e Me, e por outro lado, alunos/as que reprovaram em anos anteriores como é o caso de Sofia. Particularmente unindo esses dois fatores Unknown com 17 anos teve em seu histórico escolar tanto o regresso do ano escolar pela sua chegada

em Portugal, como também reprovou um ano durante o seu percurso académico já em Portugal, o que lhe confere uma notável diferença entre o seu ciclo etário e o seu ciclo de estudos. Acredita-se que para além dos dados gerais da amostra do estudo, faz-se necessário identificar os/as participantes individualmente com as caracterizações acima mencionadas, uma vez que, estes dados são relevantes para a compreensão e análise das falas e ações dos/as jovens durante as sessões. Neste sentido, abaixo encontra-se um quadro com a descrição dos/as participantes. Lembra-se que os nomes aqui apresentados referem-se a nomes fictícios que foram escolhidos singularmente por cada pessoa que participou do estudo.

QUADRO I - CARATERIZAÇÃO DE PARTICIPANTES

NOME FICTÍCIO	NACIONALIDADE	IDADE	GÉNERO
Albert Camus	Indiano	15	Masculino
Anónima	Portuguesa	14	Feminino
Fairy Tales	Bangladeshiana	14	Feminino
Girassol	Portuguesa	14	Feminino
Lipoldina	Portuguesa	15	Feminino
Me	Nepalês	16	Masculino
Mimi	Portuguesa	15	Feminino
Moranginho	Portuguesa/ guineense/	15	Feminino
Raponzel	Bangladeshiana	16	Feminino
San	Português	13	Masculino
Sofia	Portuguesa	16	Feminino
Tulipa	Brasileira	14	Feminino
Unknown	Indiano	17	Masculino

Fonte: elaboração própria

Reafirma-se por fim, que mesmo após a definição dos/as participantes foi assegurado o direito de não participação e de não continuidade a qualquer momento caso algum/a aluno/a se sentisse desconfortável ou indisponível para tal, e este acordo foi estabelecido entre a

investigadora e a escola como sendo a premissa principal e inegociável para a realização deste estudo.

4.4 Recolha dos dados

A recolha de dados decorreu ao longo de sete encontros grupais realizados em contexto escolar, tendo como eixo metodológico o sociodrama temático. As sessões, tiveram a duração média de uma hora cada e foram conduzidas pela investigadora no papel de diretora e contou com a presença de uma ego-auxiliar externa à instituição, convidada pela investigadora. Por questões de organização e agenda, a ego-auxiliar não conseguiu participar de todas as sessões, no entanto nas sessões em que esteve presente deu feedbacks posteriores à investigadora com as suas observações e perceções.

Faz-se importante mencionar que a condução do estudo e das sessões foi integralmente realizada pela investigadora, tendo a ego-auxiliar cumprido apenas este papel durante as cinco sessões em que participou.

As sessões seguiram a estrutura clássica do método sociodramático, compostas pelas fases de aquecimento, dramatização e partilhar, descritos anteriormente. Neste sentido, o aquecimento permitiu criar condições de integração, estimular a espontaneidade e favorecer a preparação dos participantes para o trabalho coletivo. A dramatização constituiu o espaço de ação simbólica e criativa, no qual foram dramatizadas situações relacionadas com os estereótipos e as estruturas de (des)igualdade de género. A fase final de partilha possibilitou a elaboração coletiva da experiência vivida, valorizando a expressão das emoções, das perceções e dos significados atribuídos pelos/as jovens.

O processo foi organizado de forma sequencial e progressiva, abordando diferentes dimensões do tema em cada sessão. A primeira sessão centrou-se na apresentação dos/as participantes, na definição de acordos grupais de convivência, na construção de expectativas e no fortalecimento do vínculo inicial. A segunda sessão explorou a perceção dos/as jovens acerca do conceito de género, permitindo o confronto de perspetivas, a emergência de resistências e a problematização de tensões. A terceira sessão dedicou-se à expressão individual sobre estereótipos de género, recorrendo a produções artísticas que revelaram tanto identificações quanto processos de subversão.

A quarta sessão promoveu a contextualização e problematização dos estereótipos de género, e foram dramatizadas cenas vivenciadas anteriormente em que os/as participantes identificaram estereótipos de género. Na quinta sessão, o foco incidiu sobre a multiculturalidade presente no grupo, estimulando a reflexão sobre estereótipos e

desigualdades em diferentes culturas. A sexta sessão abordou de forma mais direta as estruturas de (des)igualdade de género, incentivando a reflexão acerca das experiências vividas e das possibilidades de transformação. Por fim, a sétima sessão constituiu o encerramento do processo grupal, momento em que os participantes revisitaram os temas trabalhados, partilharam aprendizagens e avaliaram a importância de discutir estas questões no espaço escolar.

As sessões foram gravadas em áudio e transcritas literalmente. Inicialmente pensou-se na possibilidade de gravação em vídeo ou o registo fotográfico das dramatizações e esculturas realizadas pelos/as jovens, entretanto, a escola possui uma política extremamente rígida a respeito do uso de imagem, por este motivo, as dramatizações foram descritas integralmente pela investigadora e serão apresentadas em formato textual. Deste modo, a recolha de dados incluiu as notas de terreno da investigadora acerca da observação participante realizada durante as sessões, o registo a transcrição literal das falas (gravadas em áudio), bem como a documentação das produções criativas elaboradas ao longo do percurso (desenhos, esquemas visuais e construções artísticas). Importa destacar que o próprio método do sociodrama inclui em suas etapas o momento do partilhar, que é em si um momento de discussão focalizada dentro da sessão de sociodrama, por isso, analisar as transcrições e notas de terreno implica na análise tanto das dramatizações, como os momentos de discussão que ocorreram nas sessões de sociodrama.

Deste modo, este conjunto de materiais constituiu o corpus empírico a ser analisado através da análise de conteúdo. A metodologia adotada possibilitou aceder às percepções, resistências, discursos e elaborações dos/as jovens sobre o género, ao mesmo tempo em que promoveu um espaço pedagógico de aprendizagem, diálogo e construção coletiva de significados.

4.5 Análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, e utilizou-se da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p.42), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A análise, centrada nos encontros de grupo realizados por meio de sessões de sociodrama, buscou compreender as concepções dos/as jovens sobre género, estereótipos e

desigualdade, bem como o potencial educativo do método sociodramático. Os dados analisados incluíram observações das dramatizações, produções artísticas, transcrições literais das sessões gravadas em áudio e notas de terreno da investigadora.

Seguindo as etapas propostas por Bardin (1977), foram realizadas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. Na pré-análise realizou-se uma leitura flutuante das transcrições das sessões, o que permitiu selecionar os trechos de maior contribuição para a investigação, além disto, foram também analisadas as imagens e materiais visuais confeccionados pelos/as jovens durante as sessões, em uma proposta inicial de compreender os pontos de ligação entre os conteúdos verbais, dramáticos e visuais.

Nesta etapa recorreu-se a regra da exaustividade: “a exaustividade é ir a fundo, selecionar, escolher o máximo de materiais que tenham relação direta com os elementos da pesquisa, oportunizando, assim, uma abrangência maior em relação ao universo de investigação” (Dalla Valle & Ferreira, 2025, p.9).

Na fase da exploração do material, procedeu-se a codificação dos textos transcritos em diferentes blocos que geraram as categorias de análise. Com base nas questões de partidas havia categorias apriorísticas e não apriorísticas (Dalla Valle & Ferreira, 2025). As apriorísticas relacionam-se às categorias já pré-definidas com base nas questões de partida e dos objetivos estabelecidos inicialmente na investigação, no caso, as percepções dos/as jovens acerca dos estereótipos de género e os sistemas de (des)igualdade e o sociodrama como estratégia pedagógica de consciencialização. Já as categorias não apriorísticas são as que emergem dos dados colhidos, que não estavam previstas, mas que demonstram relevância na composição do entendimento do fenómeno estudado, que, neste estudo, aparecem como subcategorias das duas grandes categorias apriorísticas.

Neste sentido, foram elaboradas três eixos temáticos de análise, contendo categorias e subcategorias que analisaram tanto as questões previamente pensadas referente aos estereótipos de género e sociodrama, como também as dimensões e categorias que emergiram do desenvolvimento da investigação.

A análise das categorias emergentes evidenciou a presença de interseccionalidade, mostrando que a compreensão das relações de género pelos/as jovens estava articulada com fatores como etnia, religião, migração e classe social. Igualmente, surgiram discussões sobre questões de género e violência, como assédio, violência de género e diversidade, revelando a relação entre género, poder e desigualdade social. O processo evidenciou a criação de um espaço seguro de aprendizagem, caracterizado por confiança e acolhimento, que possibilitou a expressão de ideias e a reflexão crítica sobre papéis sociais e estereótipos.

Os três eixos temáticos e as respectivas categorias e subcategorias serão apresentadas na íntegra e discutidas no capítulo da análise de dados.

Por fim, foi realizado o tratamento dos dados e a interpretação, esta etapa do processo pode ser compreendida como “o momento em que o pesquisador dá sentido e significado às manifestações encontradas e estabelece o diálogo com o arcabouço teórico” (Dalla Valle & Ferreira, 2025, p.10). Neste sentido foram mobilizadas as contribuições teóricas descritas nos capítulos iniciais e articuladas com os dados obtidos, de forma a promover uma compreensão sobre o fenômeno estudado.

4.6 Desafios de investigação e questões éticas

A investigação em contexto escolar implicou desafios metodológicos e éticos que exigiram cuidado ao longo de todo o processo.

O primeiro desafio ético decorreu do facto de a investigadora estar inserida previamente no terreno ocupando outra posição a nível laboral. Portanto, a primeira decisão ética estabelecida foi não desenvolver a investigação em uma turma em que a investigadora estivesse a trabalhar em sua outra função. Além disso, é necessário clarificar que a função exercida pela investigadora no terreno diz respeito à mentoria pedagógica a turmas específicas do segundo ciclo, função esta que não tem implicações institucionais com a turma envolvida na pesquisa (turma do 9º ano). Além das questões práticas, foi necessário também o alinhamento com a direção para garantir as questões de confidencialidade. Por isto, fez-se importante estabelecer o limite de comunicação entre a investigadora e quaisquer outros membros da comunidade educativa sobre o desenvolvimento das sessões e sobre os dados obtidos. Neste sentido, embora a escola tivesse conhecimento da realização do estudo, este não foi utilizado de forma alguma como ferramenta pedagógica de avaliação do desenvolvimento de alunos/as, sendo que o mesmo, foi realizado fora do horário das disciplinas, não tendo assim nenhuma vinculação académica com professores ou grades curriculares.

Neste mesmo sentido, foram adotadas medidas rigorosas para garantir anonimato e confidencialidade, com dados do contexto codificados e o uso de pseudónimos, escolhidos pelas pessoas participantes, além do respeito aos princípios de consentimento informado, obtido junto dos/as encarregados de educação. Os termos explicavam claramente os objetivos, a voluntariedade e o direito de retirada, assegurando transparência e autonomia. Ademais, como as sessões foram gravadas em áudio, o consentimento informado envolvia diretamente

a autorização da gravação tanto por parte dos/as participantes como por parte dos/as responsáveis.

Dando cumprimento às diretrizes, após a recolha dos Termos de Consentimento Informado, estes foram encaminhados juntamente como o formulário de ética à coordenação do mestrado e após a aprovação, redirecionados à Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Garantidas as questões éticas organizacionais e institucionais, deu-se então início à coleta de dados. Nesta etapa fez-se necessário cuidar das questões éticas em relação à participação, por isto, a primeira sessão foi desenhada para a criação de um espaço seguro e os/as participantes puderam comunicar o que era confortável e desconfortável e firmou-se acordos grupais co-construídos. Nesta mesma sessão, a investigadora colocou-se disponível para ser comunicada diretamente sobre qualquer incómodo ou inconveniente que pudesse surgir durante as sessões.

Durante o período de desenvolvimento das sessões a investigadora ficou disponível para ser contactada pelos/as participantes em casos de constrangimentos.

Em se tratando do método, o sociodrama enquanto método de ação implica a abertura de espaços para as afirmações das vozes individuais, aparecimento de vulnerabilidades, emoções, sentimentos, conflitos, tal qual qualquer interação humana em contexto relacional, porém aqui, em contexto de investigação científica, coube à investigadora no papel de diretora do grupo a responsabilidade de estabelecer os cuidados éticos durante as sessões. Estes cuidados estiveram baseados no que afirma Macedo (2018, p.124)

Argumento em favor da visão das pessoas participantes na pesquisa como seres únicos que partilham práticas sociais como a escolarização e cujas experiências e formas de construção de cidadania com voz, sendo questionadas, são ouvidas e respeitadas. É esta preocupação ética que justifica o foco particular no processo de pesquisa mais do que nos resultados.

Por isto, durante todo o processo de recolha de dados o olhar da investigadora esteve atenta ao contexto grupal, nas relações estabelecidas, nas resistências, nas divergências, nas ausências, nos silenciamentos e nas exposições. Assim, a investigadora, enquanto sociodramatista, fez escolhas estratégicas durante as sessões, a fim de garantir o respeito à integridade de cada participante e reduzir possíveis riscos, uma vez que “sobrepular a ética em favor da técnica seria nada mais do que conservar uma postura cristalizada de instrumentalidade por sobre a égide da espontaneidade moreniana, o que mesmo há mais de meio século, Moreno pareceu ter o cuidado em não fazer” (Santos & Bitencourt, 2019, p. 177).

Neste sentido, uma ação ética enquanto diretora de sociodrama tem o seu foco primordialmente estabelecido no grupo e nas pessoas participantes, acima até mesmo da própria técnica, como citado, o que significou estabelecer pausas e redirecionar a condução das dramatizações durante as sessões em momentos em que a técnica sociodramática até poderia ir além para obter resultados mais contundentes, mas geraria exposição negativa de participantes ou constrangimento.

Por síntese, como afirma Dedomenico (2020, p.101) “se pudermos falar de uma ética no psicodrama, seria a ética do acolhimento da diferença” e este foi um cuidado ético basal que esteve presente no planeamento dos encontros, na direção do grupo durante as sessões, no processamento realizado pela investigadora em notas de terreno após cada sessão e em todo o processo de escrita e análise desenvolvidos neste estudo. Processo este que só foi possível pelo posicionamento epistemológico adotado, descrito anteriormente, que preza pela reflexividade como ato constante no papel investigativo do fazer científico.

Faz-se também importante enfatizar que este estudo trata-se de um estudo de caso, já que diz de uma representação específica de alunos/as de uma turma específica inserida em um contexto específico. Por isso, um último cuidado ético refere-se à divulgação e publicação dos resultados, que, neste caso, não podem ser generalizados no modelo de representatividade de populações semelhantes. Adota-se então a perspectiva de Alves-Mazzotti(2006, p.648) , ao tratar sobre os usos e abusos dos estudos de caso:

O que aprendemos com um caso singular relaciona-se ao fato de que o caso é semelhante ou diferente de outros casos conhecidos. Pesquisadores naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos relatam seus casos sabendo que eles serão comparados a outros e, por isso, buscam descrevê-los detalhadamente para que o leitor possa fazer boas comparações. Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos.

Assim, toda a publicação e divulgação dos resultados obtidos está ancorada nestes parâmetros, reconhece-se a validade dos dados e espera-se que contribuam para a comunidade científica como possibilidades de ampliação e comparação.

Importa referir também que no desenvolvimento desta investigação, a investigadora teve de considerar cuidadosamente questões éticas relacionadas à interseccionalidade e às suas próprias posições sociais. O facto de ser mulher, negra, brasileira e atuar num contexto educativo em Portugal implicou reflexões sobre possíveis relações de poder, percepções de autoridade e diferenças culturais junto dos participantes. Acresce a complexidade linguística, que foi descoberta ao longo do processo, o que exigiu interações em português e em inglês, exigindo atenção à clareza, compreensão e respeito pelas nuances culturais e linguísticas.

Além disso, a temática abordada é complexa, permeada por questões éticas e sensíveis, o que demandou da investigadora um compromisso constante com a empatia, a escuta ativa e a criação de um ambiente seguro e inclusivo para os/as participantes.

Como notas finais, é necessário afirmar que, embora todos os cuidados éticos foram tomados, uma investigação que envolva seres humanos, principalmente na área das ciências humanas, campo científico onde situa-se a educação, pode acarretar riscos às pessoas participantes. Por isto este capítulo não busca imprimir uma percepção de neutralidade ou de uma superioridade ética intocável, ao contrário, assume-se as perspectivas norteadoras, as ações estabelecidas e também regista-se aqui as limitações inerentes ao fazer científico nos estudos na área de humanidades.

CAPÍTULO V- AS SESSÕES DE SOCIODRAMA: VOZES, VIVÊNCIAS E CONSTRUÇÕES COLETIVAS

Os resultados apresentados decorrem dos sete encontros realizados com os/as jovens em contexto escolar. O material colhido refere-se às notas de terreno da investigadora que compreenderam a transcrição das gravações de áudio das sessões, as notas de observação participante e também as produções visuais realizadas pelos/as participantes durante as sessões. Abaixo é apresentado um quadro síntese das sessões realizadas, para a visualização das etapas da recolha de dados.

QUADRO II - SÍNTESE DAS SESSÕES DE SOCIODRAMA

SÍNTESE DAS SESSÕES DE SOCIODRAMA		
SESSÃO	TEMA	OBJETIVOS
Primeira sessão	"Quem somos nós e o que desejamos vivenciar e construir aqui?"	Promover a integração inicial do grupo e favorecer a construção de um espaço grupal confortável para os/as participantes; dar a conhecer a proposta da investigação e perceber as expectativas e desejos dos/as jovens.
29/01/2025		
Segunda sessão	"O que é género?"	Conhecer qual é a perceção dos/das jovens sobre o conceito de género; Contextualizar, vivenciar e expressar os conceitos de género através da ação dramática.
05/02/2025		
Terceira sessão	"Género e estereótipos de género: perceções individuais"	Compreender as perceções individuais sobre género e estereótipo de género; Utilizar a arte visual e a criação como forma de expressão.
12/02/2025		
Quarta sessão	"Estereótipos de género: construções em pares"	Verificar a perceção dos/as jovens sobre os estereótipos de género; Promover a contextualização e problematização dos estereótipos de género através da ação dramática.
19/02/2025		
Quinta sessão	"Estereótipos de género e multiculturalidade: perspetiva interseccional"	Identificar os diferentes estereótipos de género presentes nas diferentes culturas e verificar as intersecções presentes dentro das vivências dos/as jovens
26/02/2025		
Sexta sessão	"E como percebemos a (des)igualdade de género?"	Verificar a perceção dos/as jovens acerca da (des)igualdade de género e identificar as possíveis relações entre os estereótipos de género e os sistemas de desigualdades
12/03/2025		
Sétima sessão	"Finalização: o que aprendemos e o que levamos daqui?"	Realizar o encerramento do processo grupal; Verificar as perceções finais dos/as jovens acerca dos temas trabalhados.
19/03/2025		

Fonte: elaboração própria

Para a apresentação neste capítulo, buscou-se organizar os dados de forma a demonstrar os resultados obtidos em cada sessão. Compreendendo que o sociodrama nesta investigação é tanto método como objeto de estudo enquanto prática educativa, entendeu-se necessário contextualizar os objetivos, estrutura e resultados de cada sessão, para que se perceba realmente as especificidades do sociodrama dentro do contexto educativo. Além disto, como as sessões foram realizadas por sociodrama temático é essencial compreender as interligações que ocorreram durante o processo.

5.1 PRIMEIRA SESSÃO: “QUEM SOMOS NÓS E O QUE DESEJAMOS VIVENCIAR E CONSTRUIR AQUI?”

5.1.1 Objetivos da sessão

Os objetivos da primeira sessão foram: promover a integração inicial do grupo e favorecer a construção de um espaço grupal confortável para os/as participantes; dar a conhecer a proposta da investigação e perceber as expectativas e desejos dos/as jovens.

5.1.2 Estrutura da sessão

Nesta sessão o *aquecimento inespecífico* constitui-se de um aquecimento de apresentação que foi pautado em dois grandes objetivos secundários: perceber como as pessoas chegaram para este novo grupo, por isso tinham que dizer “*um gesto e uma palavra que me define hoje*” e também quais eram as expectativas iniciais relativamente aos encontros que seriam realizados, para isto deveriam responder “*Eu espero que este grupo seja*”.

O *aquecimento específico* consistia em criar um ritmo em conjunto, para isto, cada pessoa do grupo fazia um ritmo e todos repetiam exatamente na mesma sequência. A construção de um ritmo em comum foi um processo para favorecer o reconhecimento e a validação do outro, ou seja, como cada pessoa fazia uma parte do ritmo coletivo era necessário ter atenção a cada integrante desse novo grupo que estava a se constituir, ao mesmo tempo, todas as pessoas tiveram espaço para propor um ritmo e tiveram o grupo todo a seguir essa proposta, o que possibilita a validação, algo importante para os trabalhos com grupos: saber que o grupo recebe o que eu tenho a dizer.

Para a *dramatização* os/as participantes foram divididos em três grupos, cada grupo escolheu uma cor e cada cor representava uma frase-tema, sendo as frases: “*Para me sentir confortável aqui, eu preciso...*”, “*Sinto-me desconfortável quando...*” e “*Eu acho que nestes*

encontros, nós vamos...”. Em seguida, receberam post-its para responder individualmente à frase do seu grupo e colaram as respostas numa cartolina. Depois, cada subgrupo, com base nas respostas individuais de todos os elementos, criou uma escultura corporal coletiva que representasse os sentimentos ou ideias do grupo como um todo e apresentou para a plateia (restante dos/as participantes), que deveria dar títulos a cada escultura apresentada.

Para finalizar a sessão, no momento do *compartilhar* a investigadora pediu que cada um dissesse uma palavra de como foi a sessão, já que não havia tempo para longas partilhas.

5.1.3 Resultados da primeira sessão

A primeira sessão buscou construir um espaço grupal que fosse verdadeiramente seguro para as pessoas. Por isso, partindo dos pressupostos do sociodrama (Marra & Fleury, 2008; Moreno, 2008; Nery & Conceição, 2012) a criação deste espaço é construída pela implicação de todo o grupo no processo. Garantir um espaço seguro é uma construção que acontece do início ao fim de todo o processo, portanto, para iniciar esse caminho foi necessário ouvir as vozes dos/as jovens e dar espaço, neste caso através da dramatização, para que eles/as pudessem expressar os confortos, desconfortos e expectativas.

Logo no aquecimento inespecífico os/as jovens durante as apresentações foram convidados/as a responderem a frase *“eu espero que esse grupo seja...”*. Neste momento, foi possível ouvir as palavras *“lógico”, “bacana”, “fixe”, “bom”, “interessante” e “produtivo”*.

No mesmo sentido, acerca das expectativas, o subgrupo 1 respondeu individualmente à frase *“eu acho que nestes encontros nós vamos”* e as respostas encontram-se no quadro abaixo.

QUADRO III- EXPECTATIVAS DO GRUPO - PRIMEIRA SESSÃO

Respostas individuais - Subgrupo 1	
“Eu acho que nestes encontros, nós vamos...”	<i>“Nos divertir”</i>
	<i>“Eu acho que os encontros vão ser interessantes”</i>
	<i>“Crescer enquanto pessoas e unirmos enquanto colegas e amigos”</i>
	<i>“ Learning new things.”</i>

Fonte: elaboração própria

O subgrupo 1 também criou uma escultura para representar as expectativas que tinham referente às sessões de sociodrama:

<u>Criação coletiva: Escultura corporal Subgrupo 1</u> Todas viradas de frente para a plateia, de mãos dadas, a olharem umas para as outras.

Após a apresentação da escultura no palco, a plateia foi convidada a dar títulos para a escultura, a fim de perceber como os/as demais participantes percebiam e sentiam sobre as expectativas para os encontros.

Neste momento, as seguintes palavras foram verbalizadas: *Inclusão* (Unknown), *União* (Sofia), *Amizade* e *interligações* (Moranguinho), *Confiança* (Tulipa), *Unido* (San) e *Família* (Albert Camus).

Deste modo, os resultados referentes às expectativas do grupo, mostraram que os/as jovens esperavam que as sessões fossem produtivas e lógicas, ou seja, esperava-se que fizesse verdadeiramente sentido estarem a comprometer o seu tempo e a sua presença durante as sessões. Enquanto que, ao vislumbrar como seriam os próximos encontros os/as participantes esperavam “*crescer enquanto pessoas e unirmos enquanto colegas e amigos*” e que o grupo tornasse um lugar de “*união*”, “*confiança*” e “*inclusão*” tal qual uma “*família*” unida de mãos dadas.

Para cumprir com essas expectativas, o subgrupo 2 teve como foco pensar na pergunta “*para sentir-me confortável aqui, eu preciso...*”. Abaixo são apresentadas as respostas.

QUADRO IV- O QUE É UM ESPAÇO SEGURO - PRIMEIRA SESSÃO

Respostas individuais - Subgrupo 2	
“Para sentir-me confortável aqui, eu preciso...”	“Cada um faça o seu, ao invés de ficar julgando e rindo do que os outros estão a fazer e que aceitem o jeito de cada um”
	“To be comfortable it depends on person, on the situation and mood also”
	“Preciso que não haja tensão pesada ou discussões sem sentido sobre opiniões de cada um ou falta de respeito”

Fonte: elaboração própria

O subgrupo 2 também representou em uma escultura o que percebiam que era necessário para estarem confortáveis e para construírem efetivamente um espaço seguro.

Criação coletiva: Escultura corporal Subgrupo 2

Todas as pessoas de pé, viradas para a plateia, com os braços sobre os ombros umas das outras, como num grande abraço em grupo, e a sorrir.

Os títulos para esta escultura foram: “*Amizade*” e “*Conforto*” (Sofia) “*Amizade*” ... “*Família*” (Anónima), “*Felicidade ... Feliz por fora e infeliz por dentro*” (San), “*Diversidade*” (Lipoldina), “*Forçados... Família unida*” (Unknown).

Por fim, o subgrupo 3 foi convidado a pensar sobre os desconfortos e o que não configura um espaço realmente seguro.

QUADRO V - O QUE NÃO É UM ESPAÇO SEGURO - PRIMEIRA SESSÃO

Respostas individuais - Subgrupo 3	
“Sinto-me desconfortável quando...”	“Quando falam enquanto eu estou a falar”
	“Quando forçam-me a fazer coisas que eu não gosto/quero”
	“Quando tocam no meu cabelo”
	“Quando sou forçada a partilhar coisas que eu não quero.”

Fonte: elaboração própria

Para representar os desconfortos, o subgrupo 3 fez uma escultura com movimento, elucidando as tensões.

Criação coletiva: Escultura corporal com movimento Subgrupo 3

Dois pessoas de um lado puxam com força as outras duas que estão do lado oposto.

O movimento repete-se várias vezes com intensidade.

As reações a esta escultura foram representadas nas palavras *Desavença* (Tulipa), *Desconfortável* (Lipoldina), *Agressão ... Discórdia* (Albert Camus) e *Rejeição* (Girassol).

Estas representações mostram que os/as jovens estavam disponíveis a participar das sessões e de se fortalecerem enquanto grupo. As falas e esculturas exprimem o desejo de conseguirem vivenciar um espaço verdadeiramente seguro de inclusão e união em que seja possível falar sem ser julgado/a. No entanto, também afirmam que é importante a autenticidade destas ações, para que não seja algo forçado e que os sorrisos e abraços não sejam apenas para tentar falsear uma união e amizade, demonstrando o desejo de autenticidade, respeito e liberdade.

Além disto, os/as jovens afirmaram a importância do respeito dos limites corporais de cada pessoa, a escuta com atenção e não interrupção nos diálogos e a consideração pela privacidade de cada pessoa, alegando os desconfortos existentes quando se sentem expostos ou forçados a participar e se posicionar.

Por fim, os/as jovens se posicionaram firmemente em relação a desejarem que os encontros fossem coerentes, articulados, produtivos e lógicos e não apenas um espaço para discussões das diferentes opiniões, levando a tensões grupais e pouco aprendizado e crescimento.

5.2 SEGUNDA SESSÃO: “O QUE É GÊNERO?”

5.2.1 Objetivos da sessão

O objetivo da sessão foi conhecer a percepção dos/das jovens sobre o conceito de gênero, bem como contextualizar, vivenciar e expressar esses conceitos por meio da ação dramática.

5.2.2 Estrutura da sessão

No primeiro encontro notou-se alguns movimentos de resistência e pouca liberação de espontaneidade, inclusive houve um conflito entre Sofia e San durante a preparação da cena no subgrupo. Neste sentido, pensou-se em iniciar esta segunda sessão com *aquecimento inespecífico* em formato de brincadeiras que pudessem potencializar a liberação de espontaneidade e ao mesmo tempo diminuir as tensões existentes. Para isto, a investigadora escolheu como aquecimento inespecífico duas brincadeiras brasileiras: batata quente e corre cotia.

No final do aquecimento, cumprindo os objetivos do aquecimento foi possível observar sorrisos, posturas corporais relaxadas, troca de olhares com sorrisos e o grupo fisicamente mais perto uns dos outros. Após as brincadeiras não houve divisão, as pessoas misturaram-se e uniram-se com o objetivo de fazer a brincadeira acontecer.

O *aquecimento específico* teve como objetivo conduzir o grupo a uma atitude mais introspectiva, favorecendo a percepção do corpo, das emoções e das sensações após as brincadeiras iniciais. A investigadora utilizou música relaxante, exercícios de respiração e um caminhar de olhos fechados com comandos provocativos que evocavam estereótipos de gênero (“andar como mulher”, “como homem”, “como pessoa não-binária”). Essa provocação gerou reações imediatas e revelou representações corporais estereotipadas associadas ao

gênero. Para encerrar, foi proposto um solilóquio em que cada participante, de olhos fechados, disse a primeira palavra que lhe vinha à mente ao ouvir a palavra “gênero”.

A partir das palavras do solilóquio os/as participantes aproximaram da palavra que acreditavam fazer sentido com a sua e assim formaram-se dois grupos: o **Grupo 1**, composto por Girassol (*mulher*), Tulipa (*mulher*), Sofia (*homem*) e Albert Camus (*dois*); e o **Grupo 2**, composto por Mimi (*pessoas*), Me (*tecnologia*), Unknown (*vida*), Raponzel (*crenças*) e Fairy Tales (*feminino*).

Na *dramatização*, os grupos foram convidados a criar e dramatizar uma cena a partir das palavras. Após as dramatizações foi pedido a plateia desse um título para as cenas a partir das percepções e sentimentos evocados pela cena.

Cena grupo 1:

Albert Camus, está do lado de fora da sala. Do lado de dentro há Tulipa a conversar com Girassol e Sofia, todas a olhar para o telemóvel, como se estivessem a ver uma informação.

Tulipa diz: “*Talarica*” e briga com a amiga.

Albert Camus entra na cena e diz “*Oi amor*”

Tulipa responde: “*Como assim você me traiu com a minha melhor amiga?*”

Albert Camus diz: “*como assim?*”

Tulipa não responde nada e apenas lhe bate e Albert Camus cai no chão.

Tulipa também bate em uma das meninas da cena que supostamente era pivô da traição e diz “*saíam daqui os dois*”.

A cena encerra-se.

Títulos da plateia: *traição* (Lipoldina), *agressão* (Me), *agressão* (Mimi), *agressão e demônio* (San), *poder* (Aniely), *vingança* (Unknown), *gosto* (San), *amor recíproco* (Albert Camus) e *humilhação* (Lipoldina).

Cena grupo 2:

Todos em uma roda e conforme a roda gira, a pessoa que está à frente do público para e diz uma frase.

Primeira volta, pausa, **Fairy Tales** diz “*female is a gender*”.

Segunda volta, pausa, **Mimi** diz “*Ser pessoa é expressarmos como quisermos e sermos verdadeiros a nós próprios*”.

Terceira volta, pausa, **Unknown** diz “*os dois géneros têm vida*”.

Quarta volta, pausa, **Me** diz “*Com a tecnologia pode mudar o género*”

Quinta volta, pausa, **Raponzel** diz “*Nada*”.

A cena encerra-se.

Títulos da plateia: *Opinião* (San), *Expressão* (Albert Camus), *Amplitude* (Aniely).

No *compartilhar*, o grupo reuniu-se em círculo para partilhar as suas impressões sobre a atividade. As falas revelaram uma diversidade de perceções: alguns destacaram o carácter positivo e reflexivo do exercício, enquanto outros expressaram desconforto e consideraram o tema “*difícil*” ou até “*violento*”. Após as partilhas, a investigadora levou os acordos grupais com base nas dramatizações da semana anterior, para que o grupo discutisse a versão final dos acordos, neste momento surgiu uma discussão importante sobre factos e opiniões.

5.2.3 Resultados da segunda sessão

A segunda sessão mostrou as diferentes perceções incluídas dentro do grupo. A abordagem sociodramática convidou os/as jovens a colocarem as suas perceções em contexto, trazendo as ideias para a cena. Foi possível perceber que a violência de género apareceu como uma associação quase que espontânea no grupo 1, ao discutirem em grupo, as dimensões da violência, ciúme e traição estiveram presentes desde o primeiro momento. Além disto, nesta cena, os papéis de género mostraram-se condizentes com a norma, naturalizando a traição masculina, os ciúmes agressivo de mulheres e a rivalidade feminina.

Entretanto, os dados mostraram que, em contrapartida, há também jovens a compreender o género para além de uma lógica binária, há um movimento para se pensar no género como expressão da vida e de ser pessoa.

Ao fim da sessão, enquanto pensavam sobre os acordos grupais, houve uma partilha sobre nenhuma opinião ser melhor do que outras, entretanto, Albert Camus que esperava que o grupo fosse lógico, disse que não concordava, o que levou a uma discussão sobre opiniões e factos. Isto revela que para alguns jovens a lógica está relacionada com um discurso moral e que havia no grupo formas distintas de perceber a diferença: uma pelo acolhimento e inclusão das vozes e outra pela contestação e necessidade de hierarquização das verdades “*tem sim opiniões melhores do que outras*”.

5.3 TERCEIRA SESSÃO: “GÉNERO E ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO - PERCEÇÕES INDIVIDUAIS”

5.3.1 Objetivos da sessão

O objetivo desta sessão foi compreender as perceções individuais sobre género e estereótipo de género e utilizar a arte e a criação como forma de expressão.

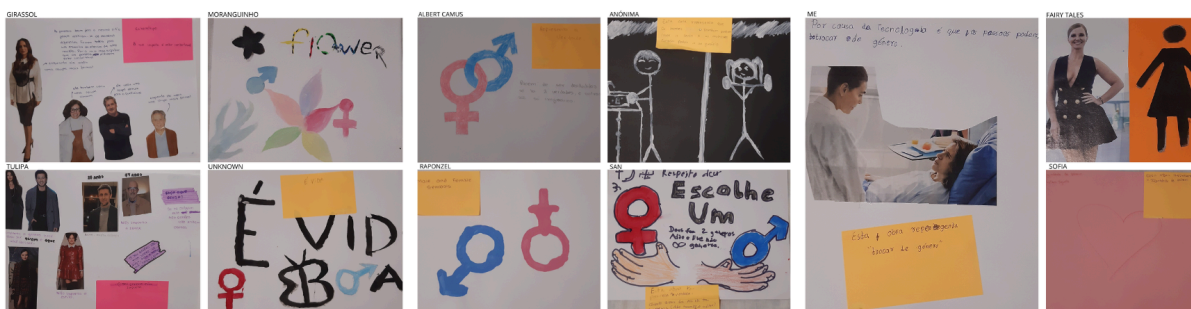
5.3.2 Estrutura da sessão

Como na sessão anterior o grupo havia trabalhado pela primeira vez sobre o tema gênero e as duas cenas dramatizadas tinham aspetos importantes que não foram tão explorados por questão do tempo, decidiu-se então por dar espaço para esta discussão logo de início para promover a elaboração da sessão anterior e abertura para a continuidade do tema. Pensou-se então em iniciar a sessão com uma breve partilha com duplas por ser menos intimidador do que a conversa já no grande grupo e depois seguiu-se para a discussão em grande grupo, momentos que configuraram o *aquecimento inespecífico*.

Como *aquecimento específico* a investigadora relacionou a conversa ao tema da sessão, “estereótipos de gênero”, e perguntou ao grupo o que entendiam por isso. As respostas surgiram de forma espontânea: “É quando, só por seres menina, tens de gostar de rosa ou saber limpar a casa, e os rapazes têm de gostar de azul” (Moranguinho); “É tipo, eles a mandar-me ‘vai trabalhar nas obras’” (Albert Camus); “Isso e ele a mandar-lhe ‘vai lavar a loiça’” (San). Em seguida, San fez uma ligação com os discursos de Charlie Kirk, um ativista de direita que questiona as identidades de gênero.

Nesta sessão, a etapa da *dramatização* do sociodrama aconteceu através da criação artística e optou-se pela criação individual e não em subgrupos. Após o aquecimento específico, a investigadora pediu que cada participante escolhesse livremente os materiais disponíveis, sendo estes, revistas, tintas, colas, tesouras, papéis coloridos, canetas e folhas, e também um local da sala que se sentissem confortáveis para realizar o trabalho criativo. Durante a atividade, com música instrumental ao fundo, solicitou-se que não conversassem entre si, de modo a favorecer a concentração e a expressão individual. Cada participante recebeu ainda post-its para escrever o título ou uma breve descrição da sua criação.

IMAGEM 1 - CRIAÇÕES ARTÍSTICAS DA TERCEIRA SESSÃO



Fonte: elaboração dos/as participantes

No fim da sessão, para a etapa do *compartilhar*, a investigadora pediu para que cada pessoa dissesse uma palavra sobre como foi a sessão, já que não havia tempo para realizar a discussão das criações. As palavras foram: *pensativo* (Tulipa), *criatividade* (Moranguinho), *verdade* (Unknown), *pensamento* (Girassol), *gênero* (Raponzel), *gender* (Fairy Tales), *desenho* (Anónima), *divertido* (Ângela), *palavra* (Me), *pintura* (Albert Camus), *verdade* (San) e *interessante* (Sofia).

Na sessão anterior Albert Camus e San haviam demonstrado o desejo de não participação, que foi acatado pela investigadora. Os participantes foram convidados a estarem nesta sessão para se despedirem do grupo e assim o fizeram.

5.3.3 Resultados da terceira sessão

Na terceira sessão foi possível perceber a prevalência de uma visão binária e essencialista do gênero. Ao serem convidados a pensar sobre gênero e estereótipos de gênero, os símbolos representativos do sexo foram o símbolo predominante na criação de alguns jovens. Algumas criações ainda atribuíram julgamento de valor ao mencionarem que só existem dois gênero e que esta é a verdade.

Notou-se ao mesmo tempo, criações a representarem os estereótipos, como é o caso da criação de Girassol que focou nos estereótipos em geral e de Tulipa que elaborou uma criação com foco nos estereótipos de gênero, a jovem escreveu: “*se te julgam pelo teu género, não estão certos*”, “*não importa o seu género, você pode ser o que e quem quiser*” e “*o seu género não fala sobre você: faça, fala e trabalha como e com o que quiser*”.

Outras criações como a da Anónima focaram na igualdade de gênero a representar homens e mulheres em papéis onde predominam outros gêneros. Ainda houve um jovem, Me, que criou sobre a questão de pessoas transgênero e outros/as que elaboraram o gênero de forma ampla e sem definições aparentes.

Os resultados dessa sessão mostraram as diferentes perspectivas dos/as jovens, no entanto, para além daquilo que (re)produzem também faz-se necessário retomar as questões de interseccionalidade, pois a grande distinção entre as percepções, revelam que para se pensar as percepções individuais, ainda mais em um contexto multicultural, é necessário pensar nas pessoas e nas questões interseccionais que atravessam essas construções.

Esta análise será apresentada no próximo capítulo, porém interessa aqui pontuar que as criações nesta sessão também elucidaram os atravessamentos das questões culturais.

5.4 QUARTA SESSÃO "ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: CONSTRUÇÕES EM PARES"

5.4.1 Objetivos da sessão

O objetivo desta sessão foi verificar a percepção dos/as jovens sobre os estereótipos de gênero e promover a contextualização e problematização dos estereótipos de gênero através da ação dramática.

5.4.2 Estrutura da sessão

Para iniciar a sessão a investigadora notou pelas expressões faciais e corporais que os/as participantes estavam com a energia mais baixa, por isso, realizou, como *aquecimento inespecífico*, uma pequena sondagem verbal para verificar se o que estava a sentir era mesmo o que se passava. Por isso, perguntou como os/as participantes estavam e as respostas foram: “*Not God.*” (Raponzel), “*TPM*” (Moranguinho), “*TPM?? Eu também.*” (Tulipa), “*Estou doce... estou sempre doce.*” (Unknown), “*Not God.*” (Fairy Tales), “*Acho que estou normal hoje.*” (Sofia) e “*Estou cansada.*” (Girassol). Ao verificar como chegaram, a investigadora perguntou ao grupo se precisavam de algo para seguir e o grupo escolheu já ir para a atividade.

Assim, como *aquecimento específico*, realizou-se uma atividade de reflexão sobre estereótipos de gênero, em que os/as participantes receberam uma folha com uma adaptação realizada pela investigadora do instrumento de Cipriano et al (2021). A adaptação do instrumento foi utilizada no contexto grupal apenas como uma ferramenta de aquecimento específico para proporcionar uma reflexão individual sobre estereótipos de gênero. Após essa etapa inicial, destinada a identificar percepções individuais sobre papéis de gênero, os participantes foram convidados a descrever, num post-it, uma situação real, observada ou fictícia em que alguém tenha sido julgado com base num estereótipo de gênero.

Para a *dramatização* a investigadora orientou os/as participantes a partilharem, em duplas, os seus confortos e desconfortos ao preencher a ficha anterior, refletindo sobre quais frases os impactaram ou provocaram maior reflexão. Em seguida, deveriam trocar entre si as situações descritas e escolher, em conjunto, uma delas para representar diante do grupo. Essa representação poderia ser feita de duas formas: dramatizando a situação ou criando uma escultura corporal simbólica, semelhante à atividade realizada no primeiro dia.

Na **cena 1**, baseada numa situação real vivida por Moranguinho, Fairy Tales representa uma rapariga excluída durante a escolha de jogadores para uma equipa de futebol.

Sentada, com um sorriso tímido, ela observa enquanto Moranguinho (no papel do rapaz capitão do time) aparece em pé e com postura dominante, aponta e escolhe várias pessoas, ignorando-a completamente. À medida que é deixada de lado, o sorriso de Fairy Tales desaparece e a sua cabeça baixa. Moranguinho finaliza dizendo: *“Não vou escolher ela porque provavelmente não sabe jogar futebol e só brinca com Barbies em casa.”*. A plateia intitulou a cena com as palavras *“machismo”, “exclusão” e “desigualdade”*.

A **cena 2**, baseada numa experiência real de Sofia, mostra-a a maquilhar Unknown (no papel de seu primo) de forma descontraída a brincarem. Depois, a história muda e Sofia passa a representar o primo que usa maquiagem, enquanto Unknown interpreta o pai do menino. Ao ver o filho com batom, o pai reage com raiva e preconceito, dizendo: *“Estás a pôr batom, por que? Estás maluco? Tu não podes por batom. És homem!! O que estás a fazer? Estás a pôr maquiagem porquê? Os teus bisavós lutaram para quê? Para isso? Tens que ser melhor. Tens que ir para o ginásio treinar, essas as coisas.”* O primo, agora interpretado por Sofia, acaba por chorar, expressando tristeza e insegurança diante da repressão. A plateia atribuiu títulos como *“repressão”, “comparação” e “as ideias da sociedade”*.

Inspirada no filme *Tomboy*, a **cena 3**, dramatizada por Raponzel e Girassol, é um cena sem falas e retrata questões da identidade de género de pessoas transgénero. Girassol observa-se como num espelho, rejeita a própria imagem, prende o cabelo e muda o visual para parecer mais masculina. Ao encontrar Raponzel, ambas caminham felizes de mãos dadas, até que, em um momento Girassol para, olha para Raponzel e solta novamente o cabelo, mostrando-se totalmente. Ao perceber isto, Raponzel faz um sinal de reprovação com a cabeça, afasta-se e abandona Girassol sozinha no palco. A cena termina com Girassol sozinha, de ombros caídos e olhar baixo. As palavras *“mudança”, “transição” e “vergonha”* foram atribuídas como título.

A **cena 4**, protagonizada por Lipoldina e Tulipa, mostra Lipoldina como um menino que volta feliz de uma festa com uma borboleta pintada no rosto, enquanto Tulipa interpreta o pai. O diálogo começa de forma leve, mas rapidamente se transforma numa reação agressiva do pai, que grita: *“Você é um homem, por que foi fazer uma borboleta na cara?”* e termina por agredir o filho, que responde em lágrimas: *“Mas eu gosto, pai...”*. Nos solilóquios, Lipoldina, no papel do menino, expressou sentimentos de *“desconforto” e “vergonha”*, enquanto Tulipa, no papel do pai, relatou *“poder”, “ódio” e “desgosto”*. Após a dramatização, os/as colegas atribuíram títulos como *“homofóbico” e “autoritário”*, refletindo as dinâmicas de repressão e violência simbólica e física.

No *compartilhar*, as falas dos/as participantes revelaram diferentes níveis de envolvimento e percepção sobre o tema. Tulipa considerou a discussão “*pesada e desconfortável*”; Unknown expressou incômodo com atitudes de autoridade, dizendo também não gostar de comportamentos “*muito femininos*”, embora respeite as escolhas alheias; Lipoldina destacou o caráter “*delicado e emocionalmente intenso*” do tema, defendendo a importância de normalizar essas questões na sociedade; Sofia reconheceu um leve desconforto, mas enfatizou que pais não deveriam reagir negativamente às expressões inocentes das crianças; Girassol observou que o tema ainda é pouco debatido; e Moranguinho reforçou a importância de falar mais sobre isso, afirmando já ter refletido anteriormente sobre o assunto e criticando reações exageradas de alguns adultos.

5.4.3 Resultados da quarta sessão

Os resultados da quarta sessão indicam tanto a reprodução, quanto o reconhecimento e a contestação, que serão discutidos no capítulo da análise.

De maneira geral, notou-se que o sociodrama contribuiu para o maior contacto dos/as participantes com a temática, isto se dá pela diferença no envolvimento e participação entre o momento da reflexão sobre o tema e o momento de discussão e construção das cenas a partir dos processos vivenciados ou observados.

Foram verbalizadas reações emocionais que demonstram como a intensidade da implicação dos/as jovens com a temática e com o método.

A respeito dos estereótipos de género, notou-se que os/as jovens conseguem reconhecer os estereótipos de género em suas vivências pessoais, vivências estas que estão envolvidas em situação também de agressão e violência.

Mais uma vez a questão da identidade de género em pessoas transgénero foi destacada também como uma dimensão relevante quando os/as jovens pensam sobre estereótipos de género.

Por fim, um aspeto que foi elucidado tanto nas dramatizações quanto nas discussões no *compartilhar* foi a implicação da família para a (re)produção de estereótipos, os/as jovens elucidaram a importância da consciência da família, em especial dos pais, para a quebra de padrões estereotipados de género.

Pelas partilhas no momento do *compartilhar*, notou-se que os jovens ao reconhecerem os estereótipos de género, também reconhecem os sistemas de desigualdade e o contestam.

5.5 QUINTA SESSÃO: "ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO E MULTICULTURALIDADE: PERSPETIVA INTERSECCIONAL"

5.5.1 Objetivos da sessão

Dada a questão das diferentes nacionalidades e multiculturalidade presentes no grupo de participantes, esta sessão teve por objetivo identificar os diferentes estereótipos de género presentes nas diferentes culturas e verificar as questões interseccionais existentes nos diálogos sobre género.

5.5.2 Estrutura da sessão

O início da sessão foi marcado por um aquecimento inspirado no exercício conduzido pelo Dr. Álvaro Pantoja durante a Tertúlia Dialógica “*Circularidades nas artes do educar: inspirações freireanas e outras circularidades*”. A escolha desse *aquecimento inespecífico* teve como objetivo favorecer a sincronização do grupo, que se encontrava em processo de reorganização após a saída de San e Albert Camus. Além disso, considerando que nas dramatizações anteriores o grupo já demonstrava um movimento crescente de profundidade e conexão, a proposta da circularidade mostrou-se especialmente adequada para promover a continuidade desse envolvimento e fortalecer o sentido coletivo da experiência.

Tendo em vista a importância de se trabalhar as percepções individuais, a investigadora mais uma vez utilizou das artes visuais para o momento de dramatização. Para isto, no *aquecimento específico*, realizou a retomada do tema dos estereótipos de género, já abordado na sessão anterior de forma mais geral. Desta vez, a proposta visou explorar o tema a partir das diferentes realidades culturais do grupo, composto por jovens de diversas nacionalidades.

Nesta sessão, assim como na terceira, as *dramatizações* aconteceram com recurso à criação visual individual em que cada pessoa foi convidada a pensar nos estereótipos de género do seu género, em sua cultura. Após a criação procedeu-se à apresentação no palco e a discussão.

Mulheres em Portugal: Lipoldina identificou os seguintes estereótipos a respeito das mulheres em Portugal: *protetora cuidadora simpática, empática, dedicada e independente*. Já Sofia identificou “*Simpática, fofoqueira, barraqueira, poderosa, cuidadora e empática*”. Entretanto, Girassol afirmou sobre os estereótipos de género referentes às mulheres em Portugal: “*Ter filhos. Recebe menos que o homem fazendo a mesma coisa. Ter que estar sempre bem arranjada. Não podem ser amiga de vários homens porque torna-se rodada. Não*

poder dizer tudo o que pensa. Ter que cuidar da casa”.

Mulheres no Bangladesh: Sobre as mulheres em Bangladesh, Fairy Tales disse: *“they are kind, they are strong, they face challenges, they help each other and they give good behavior”*. Nota-se que algumas informações, como *“they respect all religions”* escritas por Fairy Tales, não foram verbalizadas em voz alta pela participante. Vale destacar que Fairy Tales e Raponzel são muçulmanas e usam hijab. Já Raponzel escreveu e disse *“kind, happy, friendly, helpful, pretty, intelligent”*. Durante a fala de Fairy Tales, Unknown interrompeu para dizer sobre as mulheres muçulmanas, replicando estereótipos, ao que Raponzel logo rebateu e disse que hoje em dia as mulheres muçulmanas têm mais liberdade para se expressar e profissionalizar.

Mulheres na Guiné- Bissau: Ao partilhar as suas percepções sobre os estereótipos de género de mulheres na Guiné Bissau, Moranguinho afirmou *“Saber cozinhar desde os 8 anos de idade. Tratar de casa e ser submissa. Saber o marido e o futuro desde os 15 anos. Saber tratar do cabelo e fazer tranças. Ter um corpo perfeito. Saber falar a língua como deve ser.”*.

Mulheres no Brasil: Ao partilhar as suas percepções sobre os estereótipos de género no Brasil, Tulipa afirmou: *“Eu coloquei ser assediada e receber olhares maldosos na rua. Ter que ser delicada e estar sempre arrumada. Não ter a sua própria opinião porque o que pensar vai sempre estar errado. Ter de escutar e abaixar a cabeça quando vier uma palavra. Não ter voz sobre o que quer ou o que pensa, afinal você é mulher e não tem de opinar. Ter que usar roupas ‘fofinhas’ e ‘delicadas’ para não ser chamada de homem. Ter de ser sempre gentil e educada”*.

Homens na Índia: Unknown escreveu sobre os estereótipos de homens na Índia: *“Não pode fazer maquilhagem, trabalhador, inteligente, temos que nos esforçar mais que o normal, temos que ser produtivos e só podemos fazer desporto masculino”*.

Homens no Nepal: Durante a partilha, Me explicou que há muito tempo não visita o Nepal, mas descreveu que, na sua percepção, os homens são geralmente associados a características como *“educado, respeito, good friends, falador com todos, family”*. Esclareceu também que o Nepal é marcado por diferenças culturais relacionadas ao sistema de castas, no qual as pessoas de castas mais baixas enfrentam preconceito e restrições de contato social

5.5.3 Resultados da quinta sessão

A quinta sessão mostrou-se essencial para se pensar as questões da interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2020; Collins, 2000). Foi possível perceber como a questão da nacionalidade e da cultura influenciam diretamente na vivência e na percepção

dos/as jovens sobre as questões de género.

Os resultados dessa sessão mostraram inclusive como as questões raciais interferem na vivência do género, o que ficou elucidado nas narrativas de Moranguinho e Tulipa, as duas raparigas negras do grupo.

A religião também foi uma dimensão que demonstrou ter evidente relação na visão dos/as jovens sobre o que é género e das questões do estereótipos.

Também foi possível perceber a reprodução de estereótipos durante a sessão entre os/as participantes, embora não aconteceu nenhuma situação de desrespeito, ficou evidente o quanto há o desconhecimento das alunas portuguesas a respeito das demais culturas, e também o preconceito com a religião muçulmana manifestada no discurso de Unknown.

5.6 SEXTA SESSÃO "E COMO PERCEBEMOS A (DES)IGUALDADE DE GÉNERO?"

5.6.1 Objetivos da sessão

Verificar a perceção dos/as jovens acerca da (des)igualdade de género e identificar as possíveis relações entre os estereótipos de género e os sistemas de desigualdades.

5.6.2 Estrutura da sessão

A sessão teve início com um *aquecimento inespecífico* motivando uma conversa informal entre as participantes, que foi conduzida pela investigadora como estratégia para relembrar os temas trabalhados nos encontros anteriores e introduzir o tema central do dia: a (des)igualdade de género. A partir dessa introdução, surgiram relatos espontâneos sobre situações cotidianas relacionadas à desigualdade, sendo o assédio o principal ponto de convergência. Lipoldina, Moranguinho e Tulipa partilharam experiências pessoais de assédio, descrevendo sentimentos de medo, revolta e impotência diante de olhares e abordagens invasivas.

Essas narrativas iniciais mobilizaram fortemente o grupo, especialmente uma das participantes, a Tulipa, que se emocionou ao compartilhar a sua vivência de assédio, a participante chorou bastante e manifestou um sofrimento mais profundo. A partir dessa mobilização, a investigadora percebeu o potencial protagonismo propôs a realização de uma dramatização, já que a dramatização poderia ajudar Tulipa a se restabelecer emocionalmente e sair do estado de dor e angústia. Para isso a investigadora conversou individualmente com

Tulipa e perguntou se a jovem estava disponível para tal e a jovem afirmou que sim, em seguida a investigadora perguntou ao grupo se tinham condições para apoiar a colega neste momento e se suportariam viver com ela essa cena e o grupo também respondeu positivamente, por isso a investigadora seguiu e preparou o grupo para a dramatização com exercícios de introspeção.

A *dramatização* de Tulipa envolvia uma cena real e atual em que a jovem sofreu um assédio sexual no ginásio e foi invalidada pelo seu padrasto. No entanto, quando estava no Palco Tulipa partilhou que o choro não era sobre essa cena e sim sobre uma cena regressa da sua infância em Tulipa foi vítima de abuso sexual. Durante a cena, Tulipa expressou os medos e sensações da criança que foi.

No papel da criança no palco, Tulipa foi questionada pela investigadora do que essa criança precisava, e a jovem respondeu que a criança precisava do apoio da mãe. Por isso, a investigadora perguntou se alguém do grupo poderia ir ao palco e assumir essa função. Girassol foi até o palco e abraçou Tulipa, mas não conseguiu assumir o papel da mãe por se identificar com o papel da filha; Lipoldina e Mimi também foram e conseguiram, no papel de mãe, oferecer acolhimento físico e verbal à Tulipa, por fim, a investigadora entrou no papel da mãe, pedindo perdão e reconhecendo que não foi culpa da criança, promovendo desbloqueio emocional e alívio (que foi verbalizado pela participante). Tulipa então pôde dialogar com sua própria criança interior, dizendo: *“Não é a sua culpa”*, afirmando que agora poderia cuidar melhor de si mesma.

Para encerrar a dramatização a investigadora convidou o grupo todo para o palco formando uma roda de acolhimento, em que os/as colegas expressaram palavras de reconhecimento, cuidado e incentivo, como *“Pode contar conosco”*, *“Tu és muito forte”* e *“Temos orgulho na pessoa em que te tornaste”*. A dramatização terminou com um abraço coletivo consentido por todos/as e respirações sincronizadas, simbolizando segurança, pertencimento e retorno ao presente.

No momento do *compartilhar*, os/as participantes expressaram empatia, envolvimento emocional e reflexão crítica sobre a dramatização e os temas abordados. Tulipa e Lipoldina destacaram o acolhimento e proteção proporcionados por poderem falar sobre as questões de assédio que as raparigas passam constantemente, enquanto Moranguinho e Mimi evidenciaram a coragem, confiança e intensidade emocional que sentiram no processo. Sofia ressaltou a força da protagonista, e outros/as participantes, como Unknown e Anónima, manifestaram indignação diante da violência e abuso, refletindo sobre experiências próprias ou observadas.

Ao discutir a relação entre estereótipos de género e desigualdade, o grupo reconheceu

que percepções de inferioridade ou vulnerabilidade feminina são usadas para justificar violência e opressão. Tulipa e Lipoldina enfatizaram a importância da conscientização tanto para mulheres quanto para homens sobre as questões de igualdade de gênero, enquanto Unknown discutiu os desafios de sensibilizar outros rapazes para estas questões.

Ao final, o grupo mostrou necessidade de fechamento do processo, concordando unanimemente em realizar um último encontro, sugerindo inclusive que fosse um momento de celebração com comidas e bebidas para celebrar o caminho percorrido nos seis encontros, reforçando o sentido de pertencimento.

5.6.3 Resultados da sexta sessão

A sexta sessão mostrou a potência do sociodrama como prática educativa que promove a rematrização de cenas de injustiça. Ao relacionarem as questões de (des)igualdade de gênero com as questões de assédio e abuso sexual, as jovens encontram no grupo um espaço seguro para compartilharem suas experiências, de violência e trauma, que carregam muitas vezes sozinhas por sentirem que não tem espaço para falar. Lipoldina, Tulipa, Moranguinho e Mimi afirmaram o quanto foi importante poder sentir-se acolhida para falar sobre o que viveram sem sentir que seriam julgadas ou questionadas.

A dramatização da cena de Tulipa também mostrou-se essencial para mostrar aos rapazes as consequências dos sistemas de desigualdades que expõem as mulheres desde muito novas às situações de violência e desrespeito. Os rapazes alegaram não saber que isto acontecia com pessoas tão próximas, o que mostra o quanto é importante que as discussões sobre igualdade de gênero sejam realizadas em ambientes com os diferentes gêneros.

Um outro resultado visível foi a integração do grupo e a potência do sociodrama para criar relações mais autênticas e empoderadas. Diante do sofrimento de Tulipa o grupo todo esteve presente a ser colo e contingente emocional tanto da participante, como de Lipoldina e Moranguinho que também sentiram-se seguras para falar de dores vivenciadas pelos assédios sexuais e ao final agradeceram por ter esse espaço livre de julgamentos.

Essa sessão exigiu que a investigadora estivesse atenta e disponível ao grupo e foi preciso cuidar de todas as pessoas para que não houvesse exposição. Importa ressaltar que a escolha da investigadora em seguir com a dramatização só ocorreu justamente pela etapa de coesão grupal em que o grupo se encontrava, pois não recomenda-se trabalhar com protagonistas com histórias pessoais em grupos que não tenham condições de ser suporte para a dramatização. Por isso, os resultados dessa sessão comprovam que o foco do sociodrama deve ser sempre na construção da coesão grupal.

5.7 SÉTIMA SESSÃO "FINALIZAÇÃO: O QUE APRENDEMOS E O QUE LEVAMOS DAQUI?"

5.7.1 Objetivos da sessão

O objetivo dessa sessão foi realizar o encerramento do processo grupal e verificar as percepções finais dos/as jovens acerca dos temas trabalhados.

5.7.2 Estrutura da sessão

A última sessão foi estruturada diferentemente das restantes, por se tratar de uma sessão “extra”, a investigadora focou-se na roda de discussão para conseguir fazer a avaliação do processo junto com o grupo e perceber as percepções finais sobre os temas trabalhados.

O ambiente era descontraído, permeado por sorrisos, conversas e brincadeiras, refletindo a coesão construída ao longo do processo.

A investigadora iniciou o diálogo propondo uma reflexão sobre o percurso vivido e perguntou ao grupo o que havia ficado das seis sessões em relação aos estereótipos e à igualdade de género. Lipoldina destacou a importância de abordar o tema nas escolas, afirmando que *“é um assunto que, se calhar, se a gente normalizar mais, vai aumentar mais a igualdade”*. Mimi complementou, afirmando que *“é um assunto que falamos aqui de uma forma relativamente leve, mas ainda assim conseguimos aprender coisas”*, reconhecendo o equilíbrio entre o cuidado emocional e a aprendizagem crítica que o grupo foi capaz de construir.

Moranguinho expressou esperança em relação ao futuro, afirmando que *“se continuarem a falar sobre isto em qualquer lugar, talvez ainda se consiga atingir a igualdade de género para os próximos anos”*, sugerindo que a continuidade do diálogo é fundamental para a transformação social. Sofia, por sua vez, refletiu sobre as diferenças geracionais, dizendo que *“os adultos viveram noutra sociedade, as mulheres não tinham igualdade nenhuma e eles normalizavam aquilo. Mas agora, na nossa idade, os rapazes não normalizam a igualdade de género porque não querem”*.

Como uma das questões de partida dizia respeito ao sociodrama enquanto estratégia educativa, a investigadora questionou o grupo sobre o método utilizado. Tulipa afirmou que *“faz muito sentido”*, acrescentando um testemunho particularmente relevante sobre o efeito do processo: depois da sessão anterior, em que trabalhou uma cena regressa sobre um episódio de abuso na infância, ela disse ter *“ficado melhor”* e contou que *“conseguiu falar*

com a mãe sobre o que aconteceu”, o que representa um avanço significativo no seu processo de elaboração emocional e de reconstrução de confiança. Todos os/as participantes concordaram que a metodologia fez sentido e permitiu aprendizagens significativas, promovendo um espaço de partilha, escuta e confiança.

No encerramento, cada pessoa foi convidada a sintetizar em uma frase o que levava do processo. Unknown iniciou dizendo *“Seja a vida”*, seguido por Anónima, que afirmou ter-se sentido *“livre para falar”*. Tulipa destacou a *“confiança de falar as coisas pessoais”*, enquanto Unknown mencionou uma *“mudança de mentalidade”*. Lipoldina expressou *“gratidão por podermos expressar-nos sem ter medo de dizer a coisa errada”*, e Moranguinho comparou as sessões a um *“diário”*, explicando que *“não tínhamos medo de dizer o que pensamos ou sentimos”*.

O encontro foi encerrado com palavras de agradecimento da investigadora e de Ângela ego-auxiliar, que reconheceram a entrega e autenticidade do grupo ao longo do processo. Em seguida, os/as participantes aplaudiram espontaneamente e celebraram juntos/as com comida e bebida, encerrando o percurso com um sentimento coletivo de afeto, confiança e transformação.

5.7.3 Resultados da sétima sessão

A sessão final revelou que os/as participantes conseguiram articular reflexões significativas sobre estereótipos de género, desigualdade e respeito mútuo. Tulipa destacou que se sentiu mais aliviada e segura após a sessão anterior, conseguindo inclusive falar com a mãe sobre o episódio de abuso infantil, evidenciando o efeito transformador da dramatização e do acolhimento do grupo. Essa experiência mostrou que o sociodrama permitiu rematizar vivências pessoais dolorosas e criar um espaço de escuta e proteção simbólica.

Outro resultado importante foi a perceção coletiva sobre a necessidade de continuar o diálogo sobre igualdade de género nas escolas e na sociedade. Os participantes reconheceram que discutir estas questões ajuda a sensibilizar sobre comportamentos de poder e estereótipos, promovendo empatia, reflexão crítica e conscientização sobre o impacto da desigualdade e do abuso. A metodologia do sociodrama foi avaliada como eficaz, pois equilibrava aprendizagem e cuidado emocional, permitindo que todos expressassem sentimentos e opiniões sem medo de julgamento.

Por fim, a sessão consolidou a coesão do grupo, reforçando vínculos de confiança e apoio mútuo. As atividades finais, incluindo partilhas de experiências, palavras de encorajamento e celebração coletiva, evidenciaram a construção de um espaço seguro.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados descritos na secção anterior. A análise de conteúdo (Bardin, 1977) foi realizada a partir das dramatizações, das discussões em grupo ocorridas nos momentos de partilha durante as sessões de sociodrama e do conteúdo das criações artísticas visuais produzidas pelos/as participantes.

Apesar da extensão e diversidade dos dados justificarem a utilização de diferentes métodos de análise, nomeadamente no âmbito da Investigação Baseada nas Artes, analisou-se o conteúdo emergente das diferentes abordagens (visuais, performativos e verbais) em função das questões de investigação. Deste modo, constituíram-se em recursos para a produção de conhecimento acerca das inquietações iniciais. Esta opção revela-se coerente com a natureza desta investigação de mestrado e com o tempo disponível para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, seguindo os passos propostos por Bardin (1977), após a leitura exaustiva das transcrições e da escuta das gravações das sessões foram selecionados diálogos, falas, cenas e imagens e organizados em categorias. Segundo Dalla Valle e Ferreira (2025, p.11) “essas categorias permitem compreender, descrever, explicar e evidenciar, a partir de um conjunto de contribuições e aproximações, o fenómeno de investigação”, por isso neste capítulo serão apresentadas as categorias previamente organizadas com base nos objetivos e questões de partida e as categorias emergentes, bem como as subcategorias correspondentes que integram aspetos que emergiram da coleta de dados.

A análise foi organizada em três eixos temáticos que refletem o percurso reflexivo e dialógico desenvolvido com o grupo ao longo das sessões de sociodrama. O Eixo Temático I *“Diálogos sobre género e estereótipos de género: processos de (re)produção, reconhecimento e contestação entre os/as jovens”* reúne as categorias que evidenciam como os/as participantes definem género e como reconhecem, reproduzem e contestam o mesmo a partir de um conjunto de estereótipos.

O Eixo Temático II – *“Género, poder e interseccionalidade: reflexões sobre a (des)igualdade de género”* aborda como as discussões sobre género entrelaçam-se com fatores de raça, nacionalidade, religião e classe, revelando experiências interseccionais de desigualdade e resistência. Já o Eixo Temático III – *“Potencialidades do sociodrama como prática educativa de consciencialização e promoção de igualdade”* evidencia o papel do sociodrama como prática educativa promotora de diálogo, consciência crítica e cidadania, destacando os processos de co-criação e compromisso grupal que emergiram como potenciadores de mudança.

QUADRO VI- CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

EIXO TEMÁTICO I - DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: PROCESSOS DE (RE)PRODUÇÃO, RECONHECIMENTO E CONTESTAÇÃO ENTRE OS/AS JOVENS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
6.1 Entre o fixo e o fluido: modos de compreender o gênero	6.1.1 Gênero como representação binária “Só há duas verdades, não se iludam
	6.1.2 Gênero como uma representação ampla e não binária “Gênero é vida, é ser pessoa”
6.2 Quando o discurso repete a norma: reprodução de estereótipos de gênero	6.2.1 Expressão de gênero e orientação sexual “Homens a fazerem algo que é muito feminino, não suporto nada disto”
	6.2.2 Naturalização da violência de gênero “Mereceu né, é por justa causa”
	6.2.3 Identidade de gênero “Então uma cadeira é algo que se define como cadeira”
6.3 Desafiar o naturalizado: reconhecimento e contestação dos estereótipos de gênero	6.3.1 Reconhecimento dos papéis de gênero “Raparigas brincam de barbie e cuidam da casa, rapazes jogam futebol e vão para as obras”
	6.3.2 Contestação aos papéis de gênero “Se a criança gosta, deixem que o menino use maquiagem e faça borboletas na cara”
	6.3.3 Reconhecimento das questões do patriarcado “Meu filho não faz isso, tem que ser homem como eu”
	6.3.4 Contestação das questões do patriarcado “Tenho que ser agressor, só porque sou homem?”
	6.3.5 Desafiando estereótipos sobre a sexualidade “Se tu fazes isso, és o Rei, enquanto eu sou chamada de rodada”
EIXO TEMÁTICO II- GÊNERO, PODER E INTERSECCIONALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A (DES)IGUALDADE DE GÊNERO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
6.4 As questões que nos atravessam: a interseccionalidade em diálogo nas reflexões coletivas sobre (des)igualdade de gênero	6.4.1. Entre culturas e fronteiras: as questões de gênero, nacionalidade e religião “Temos que nos esforçar mais do que o normal”
	6.4.2 “Ter o corpo perfeito e ser assediada”: intersecções entre corpo, gênero e raça nas experiências das jovens negras do Sul Global
EIXO TEMÁTICO III - POTENCIALIDADES DO SOCIODRAMA COMO PRÁTICA EDUCATIVA DE CONSCIENCIALIZAÇÃO E PROMOÇÃO DE IGUALDADE	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
6.5 O sociodrama como promotor de um espaço seguro para a aprendizagem	6.5.1 O grupo, a cena e as possibilidades de aprendizagem em um espaço realmente seguro “podemos falar tudo uns com os outros sem sermos julgados”
	6.5.2 Co-criação e ética do compromisso: processos transformativos no grupo sociodramático

6.6 Vozes, consciência crítica e ação: o sociodrama como promotor de cidadania	6.6.1 Entre o palco e a participação: o sociodrama como caminho para a cidadania 6.6.2 Da reflexão à ação: o compromisso dos/as jovens na luta contra as desigualdades
--	--

EIXO TEMÁTICO I - DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: PROCESSOS DE (RE)PRODUÇÃO, RECONHECIMENTO E CONTESTAÇÃO ENTRE OS/AS JOVENS

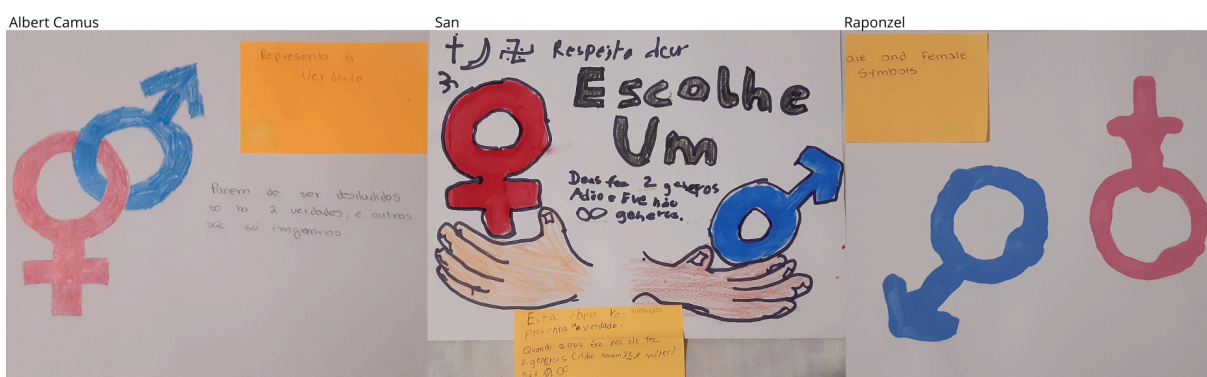
6.1 ENTRE O FIXO E O FLUIDO: MODOS DE COMPREENDER O GÊNERO

Durante as diversas etapas da recolha de dados, os/as participantes expressaram as suas perceções sobre o conceito de género, quer nas discussões em grupo, quer nas intervenções realizadas nos momentos de partilha, nas dramatizações ou nas produções artísticas. Assim, esta categoria tem como propósito analisar esses conteúdos, articulando-os com os aportes teóricos que sustentam o enquadramento conceptual do estudo.

6.1.1 Género como representação binária “Só há duas verdades, não se iludam”

Na terceira sessão, como já referido no capítulo anterior, os/as jovens foram convidados a, através da criação artística visual, representarem o que percebem por género e estereótipo de género. Retomam-se e destacam-se aqui algumas criações que mostram uma conceção binária de género.

IMAGEM 2 - REPRESENTAÇÃO BINÁRIA DE GÊNERO



Fonte: elaboração dos/as participantes

Albert Camus representa os símbolos do sexo feminino e masculino. Além dos símbolos, o participante escreve “*Parem de ser iludidos só há 2 verdades, e outras são só imaginárias*” e intitula a obra como “*Representa a verdade*”. San também faz uma representação também binária sobre os gêneros. O participante escreve a frase “*ESCOLHE UM*” em tamanho de título e como subtítulo está escrito: “*Deus fez dois géneros, Adão e Eva, não ∞ [infinitos] géneros*”.

Raponzel assim como Albert Camus representa os símbolos associados ao sexo feminino e masculino, entretanto, diferentemente de Albert Camus e San, Raponzel não faz menção sobre verdade ou explicita a binariedade, apenas escreve “*male and female symbols*”.

Face à solicitação de definição/entendimento de gênero, parte dos/as participantes apresentou representações fortemente marcadas por uma perspectiva binária, revelando a associação direta entre gênero e sexo biológico. Estas representações partilham uma percepção exclusiva e essencialista de gênero, entendido como sinónimo de natureza e limitado à dicotomia masculino/feminino (Connell, 2002).

Estas representações concretizam o que Butler (2024, p. 9) descreve ao afirmar que “o gênero é retratado como um conjunto de ideias que se opõe à ciência, à religião ou a ambas, ou como ameaça à civilização, negação da natureza, ataque à masculinidade ou eliminação das diferenças entre sexos”. A autora alerta que este tipo de discurso se inscreve no avanço contemporâneo das teorias da chamada “ideologia de gênero”, nas quais o gênero é transformado em símbolo de perigo social e moral.

O mesmo sentido é identificado por Darwin (2020), cujo estudo demonstra como a ideologia binária de gênero é difundida pelas práticas religiosas, levando muitas pessoas a enfrentar o dilema entre viver de acordo com a sua identidade de gênero ou permanecer inseridas nas suas comunidades de fé. Estes resultados ajudam a compreender a força com que a concepção binária e cisgênero se impõe como a única possibilidade legítima em determinados contextos religiosos e culturais.

Importa ainda reconhecer que esta visão não se limita ao campo religioso. Ela encontra eco em discursos políticos conservadores e em segmentos do feminismo radical transexcludente que rejeitam o conceito de gênero, reafirmando a primazia do sexo e das definições biológicas de “homem” e “mulher”. Butler (2024) enfatiza que este e outros pensamentos amplamente difundidos atualmente relacionam-se com o avanço das teorias de “ideologia de gênero” em que o gênero se tornou uma ameaça.

Neste sentido, as percepções de alguns/as jovens participantes, ancoradas na binariedade, transcendem interpretações individuais: refletem a persistência e a reatualização

de modelos conservadores que procuram reverter avanços conceptuais e políticos alcançados no campo dos estudos e das políticas de género.

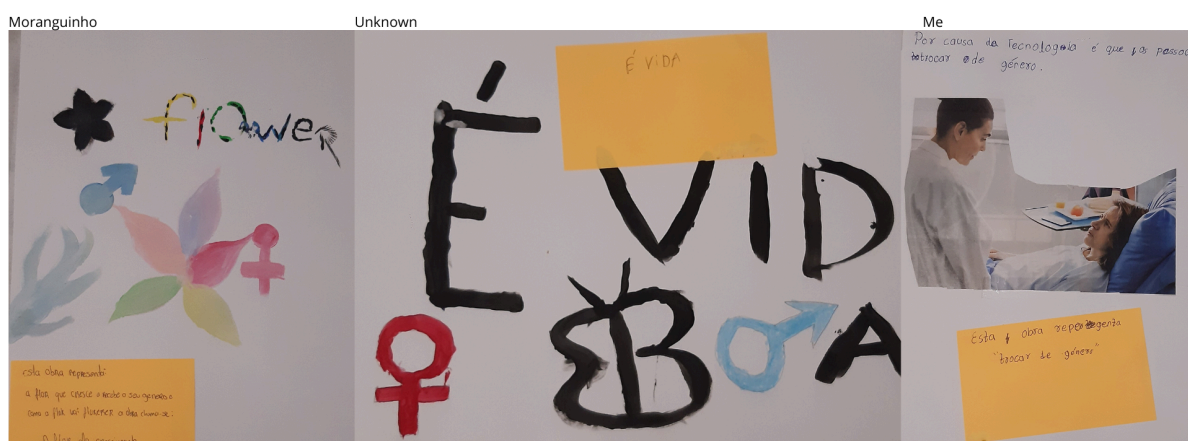
6.1.2 Género como uma representação ampla e não binária “Género é vida, é ser pessoa”

Por outro lado, alguns/as jovens apresentaram conceitos mais amplos sobre género, negando a associação de sexo e género como um único conceito. Estas conceituações apareceram principalmente na segunda e terceira sessão, momentos em que foi trabalhado o conceito de género.

Na segunda sessão, quando foi pedido para que os/as jovens relacionassem uma palavra com a palavra “género”, um dos grupos foi formado por palavras mais amplas e abstratas que fugiam de “feminino” e “masculino”, como é o caso de Mimi que associou a palavra “*pessoas*” à palavra género e durante a dramatização definiu seu ponto de vista ao dizer “*Ser pessoa é expressarmos como quisermos e sermos verdadeiros a nós próprios*”.

Em relação à terceira sessão, pode-se acrescentar as criações artísticas visuais de Moranguinho, e Unknown realizadas que definem género para além do binário “feminino” e “masculino”.

IMAGEM 3 - REPRESENTAÇÃO NÃO BINÁRIA DE GÉNERO



Fonte: elaboração dos/as participantes

O título que Moranguinho atribui à obra é “*A flor do crescimento*” e a descrição que faz diz “*esta obra representa a flor que cresce e recebe o seu género e como a flor vai florescer*”. Unknown já na segunda sessão havia associado a palavra género à

palavra “*vida*” e representou na sua criação visual a frase “*é vida*”, entretanto, nota-se também uma representação binária referente ao sexo, em que os símbolos de feminino e masculino aparecem desenhados em vermelho e azul, respetivamente. Com uma perspetiva ainda mais ampla, Me escolheu uma imagem de uma pessoa no hospital e escreveu “*por causa da tecnologia, as pessoas podem trocar de género*” e intitulou a obra como “*troca de género*”, abordando então as questões de pessoas transgénero.

Estes resultados revelam a abertura dos/as jovens para visões menos tradicionais e não-binárias de género. Wickham et al (2023, p. 1075) argumentaram que “a identificação de género com vários grupos de género deve ser vista como ortogonal e não um construto linear com dois pontos finais”, o estudo também comprovou que a compreensão de categorias não binárias de género pode ser benéfica para maior bem-estar social das pessoas, inclusive para pessoas cisgéneros e heterossexuais.

No mesmo sentido, Hyde et al (2019), após uma extensiva análise multifatorial do género, afirmaram que a conceção binária de género deve ser repensada e substituída por uma perspetiva que valoriza a multiplicidade e a fluidez das identidades, reconhecendo que as categorias de género podem ser múltiplas, não exclusivas, mutáveis ao longo do tempo e até irrelevantes para a definição do próprio eu.

Por fim, os resultados encontrados nas definições elaboradas pelos/as jovens mostram uma binaridade: de uma lado a definição essencialista de género como sexo feminino e masculino e do outro uma possibilidade não binária que abarca também as questões de pessoas transgénero.

6.2 QUANDO O DISCURSO REPETE A NORMA: REPRODUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

Esta categoria de análise apresenta os momentos em que os/as jovens apresentaram falas e ações que reproduzem estereótipos de género. Embora o método sociodramático e a construção das sessões visavam a reflexão crítica acerca dos estereótipos de género, notou-se, conforme às questões de partida iniciais do estudo, que os/as jovens reproduzem estereótipos em seus discursos, em alguns momentos de forma não intencional e em outros momentos como afirmações claras de suas perceções.

6.2.1 Expressão de género e orientação sexual “Homens a fazerem algo que é muito feminino, não suporto nada disto”

Na quarta sessão, logo após as dramatizações descritas no capítulo anterior, Unknown compartilhou que não concordava com a atitude autoritária do pai na cena, mas também manifestou desconforto face à expressão de comportamentos associados ao feminino, afirmando que “não acha ideal que o menino use maquiagem”. Esta posição traduz a reprodução do estereótipo da masculinidade normativa, segundo o qual o homem deve distanciar-se de traços culturalmente atribuídos ao feminino. Tal discurso evidencia como a identidade masculina continua a ser construída pela negação da feminilidade e pela necessidade de diferenciação hierárquica face ao “outro”.

Eu não gosto quando as pessoas mandam nos outros, sentem poder, essas coisas....Mas imagina se fizer uma coisa que é muito feminina, eu não vou gostar, mas não vou falar nada também porque não quero meter-me na vida de alguém. Mas uma opinião sincera... Não gosto! (Unknown)

Na mesma sessão, antes das dramatizações, durante o aquecimento específico, os/as participantes receberam uma lista de frases em que tinham que associar ações como sendo tipicamente femininas, masculinas ou ambas. No entanto, durante a execução da atividade, Unknown perguntou à investigadora se era mesmo necessário preencher todas as frases e disse que estava desconfortável em responder à afirmação “defende o casamento homossexual”. No momento de compartilhar no fim da sessão, Unknown retomou a situação e afirmou:

Algumas perguntas que.... à última pergunta [“defende o casamento homossexual”] não respondi. Sinceramente, digo aqui, não suporto nada disso, não gosto nada disso. (Unknown)

A postura e as falas de Unknown revelam, assim, resistência em abordar temas relacionados com a homossexualidade, expressando rejeição à ideia de “casamento homossexual”. Embora este comentário refira diretamente a orientação sexual, ele pode ser compreendido como prolongamento da mesma lógica de género: a aversão ao que desafia o modelo binário e heteronormativo. Este padrão reforça o que é observado em estudos recentes (Vicente-Cruz et al., 2025; Costa & Davies, 2012), que identificam entre rapazes adolescentes uma tendência para reafirmar fronteiras entre o masculino e o feminino e para associar a homossexualidade à quebra dessas fronteiras, demonstrando maior intolerância e reforçando a masculinidade hegemónica.

A partir da perspetiva de Connell (1987, 2005), a fala de Unknown pode ser interpretada como expressão da ordem de género que sustenta a *masculinidade hegemónica*,

um modelo cultural dominante que define o que é ser “verdadeiramente homem” e legitima hierarquias entre masculinidades e feminilidades. Assim, quando *Unknown* rejeita comportamentos considerados “muito femininos”, reafirma a fronteira simbólica que separa o masculino do feminino, garantindo a manutenção de uma posição de poder e distinção hierárquica (Connell, 2002).

Além disso, a recusa de *Unknown* em aceitar o “casamento homossexual” ilustra o funcionamento da *masculinidade hegemônica* que (re)produz a naturalização da heterossexualidade como norma e a marginalização de identidades e práticas que a desafiam. Nesse sentido, o preconceito face à diversidade sexual não é apenas uma questão moral ou pessoal, mas um efeito da estrutura social que associa masculinidade à dominação, racionalidade e heterossexualidade.

Deste modo, o discurso de *Unknown* reproduz estereótipos de gênero e ainda revela como a rigidez das normas da *masculinidade hegemônica* estrutura percepções e atitudes face ao que é percebido como desviante, sustentando, assim, a continuidade de um modelo binário e hierárquico de gênero que condiciona a aceitação da diversidade.

6.2.2 Naturalização da violência de gênero “Mereceu né, é por justa causa”

A naturalização da violência de gênero aconteceu desde o início dos encontros grupais, logo na segunda sessão, ao serem convidados/as a pensar sobre o gênero, um grupo de participantes associou instantaneamente a questão do gênero com a violência.

Na dramatização trouxeram para o palco um casal cisgênero heterossexual que brigava pela traição do homem com a melhor amiga de sua namorada. Venegas et al (2025) investigaram sobre a cultura do romance adolescente e a relação desta com a violência de gênero entre jovens, e os contributos deste estudo ajudam a compreender como a cena dramatizada por Tulipa, Albert Camus e Girassol está atravessada pelos estereótipos e papéis de gênero e como a violência aparece em múltiplas dimensões.

A cena relata o contexto de uma relação marcada pela falta de respeito, controlo e violência. A traição de Albert Camus na cena reforça a representação de que os rapazes não foram feitos para a monogamia e que por isto é completamente aceitável que eles não consigam envolver-se com uma pessoa só e não namorem a sério, conforme evidenciado no estudo de Fonseca & Santos (2015).

Acerca da naturalização da violência de gênero e violência no namoro, no momento da partilha sobre as cenas dramatizadas, o seguinte diálogo ocorreu:

- *E como foi fazer a cena?* (Aniely)

- *Natural. [pausa] Não eu trai ela, é por isso que ela bateu-me.* (Albert Camus)
- *Mereceu, né?* (Tulipa)
- *É por justa causa.* (Girassol)

Connell (2005) sublinha que as relações de género são relacionais e dinâmicas, ou seja, estão em constante construção e negociação. Isso implica reconhecer que a violência de género não é apenas expressão individual de agressividade, mas uma prática social aprendida que reflete e reforça as hierarquias existentes. Quando a jovem em cena agride o rapaz após a traição, o gesto pode ser interpretado como uma reação à humilhação e à perda simbólica de poder, mas também como a internalização de uma cultura que associa o exercício da força à legitimidade. Ou seja, ainda que a agressão parta de uma mulher, o comportamento continua a reproduzir a lógica patriarcal que lida com o conflito emocional e relacional através da violência e não do diálogo.

Deste modo, a violência de género representada através da agressão feminina, ao ser compreendida e até justificada pelos colegas como “por justa causa”, revela a complexidade das aprendizagens sociais sobre o género: a violência, mesmo quando exercida por uma mulher, não rompe com a estrutura patriarcal, apenas reflete como os/as jovens se movem dentro dela, oscilando entre a resistência e a reprodução de papéis tradicionais.

A questão da violência reaparece na sessão seis, enquanto o grupo discute as questões da (des)igualdade de género, as raparigas partilham experiências pessoais de assédio sexual que evidenciam o carácter quotidiano e normalizado da violência de género. Ao narrar esses episódios, as participantes tornam visível a forma como o poder patriarcal estrutura as relações e os espaços, limitando a liberdade de circulação e impondo às mulheres um constante estado de vigilância e autoproteção (Connell, 2002; Louro, 1997).

O relato de Lipoldina mostra a vulnerabilidade e o medo presentes na experiência de ser mulher no espaço público.

“Comecei a subir essa rua e o homem começou a subir a rua em sentido contrário e a falar porcarias. E ele a dizer “Ah, não sei quê...” porque eu estava com uns calções, mas com alguns calções por aqui, mas não interessa a roupa, não, não quer dizer nada. Pronto, eu estava com uns calções e com top, estava a subir e ele a dizer assim “Ah sem calções e sem top é que era melhor” (Lipoldina)

A insistência do agressor e o facto dele contrariar até regras de trânsito para persegui-la revelam como a violência de género se manifesta como expressão de poder e dominação. Mesmo afirmando “a roupa não interessa”, Lipoldina sente necessidade de justificar o que vestia, o que denuncia a culpabilização interiorizada das vítimas e a naturalização da sexualização dos corpos femininos desde cedo (Beauvoir, 1967; Louro,

Neckel & Goellner, 2003). Tal dinâmica confirma a análise de Butler (2003, 2024) sobre a construção cultural do gênero como regime de normas que regulamenta e controla corpos femininos.

De forma semelhante, Moranguinho narra o medo e a raiva ao ser assediada durante a corrida noturna, num bairro com pouca infraestrutura urbana.

No meu bairro não há plataforma para correr; não há passeio, é terra batida, só mato. E eu quando vou correr a noite, eu vou de calções e é estranho. Às vezes passa um carro por mim, mas passa outro carro igual por mim outra vez, eu nunca sei se é um carro diferente ou se é o carro igual e houve uma vez que passou um homem e pela carrinha ele fez-me um gesto.
(Moranguinho)

A ausência de espaços seguros reforça a interseção entre desigualdade de gênero e desigualdade territorial, evidenciando como as políticas urbanas participam da reprodução da violência simbólica e física sobre as mulheres (Holmes, 2007; Milner et al., 2021). Após a situação de assédio, a participante afirmou que *“teve que dormir para a situação passar”*, o que traduz o impacto psicológico dessas experiências, que ultrapassam o momento do assédio e se inscrevem no corpo e na memória (Young, 2003).

Lipoldina relatou também outra situação, em que ela e a amiga foram perseguidas por um homem em um carro, tendo que correr e se esconder em um beco até o homem ir embora. O relato intensifica essa dimensão, mostrando o medo concreto da morte: *“nesse dia estava mesmo a pensar que ia morrer”*. O apelo à presença de um homem como figura de proteção *“eu sempre a ligar ao Chay para termos um homem ao pé de nós”* expõe o paradoxo do patriarcado: o mesmo sistema que coloca o homem como potencial agressor legitima-o também como único possível protetor (Connell, 2002; Louro, 2017). Tal dinâmica evidencia o quanto o poder de gênero está naturalizado nas relações sociais, colocando as raparigas em posições de vulnerabilidade estrutural.

A fala de Tulipa aprofunda a análise ao confrontar diretamente o privilégio masculino: *“você é homem, nunca vai entender”*. Essa declaração sintetiza o fosso experiencial entre os gêneros, uma dimensão do poder que não se limita à força física, mas à impossibilidade de compreensão genuína da opressão por quem nunca a viveu (Beauvoir, 1967; Butler, 2003).

Lipoldina no fim da sexta sessão ao falar sobre os assédios e abusos sexuais, relata que *“isso é um assunto que nós raparigas passamos constantemente”*, nota-se então uma naturalização da violência, como algo constituinte da experiência humana, no caso, na experiência de mulheres desde muito cedo.

As narrativas convergem para um retrato claro da violência de gênero como mecanismo de manutenção das hierarquias patriarcais. O assédio e o abuso sexual funcionam como prática de controlo simbólico que reafirma desigualdades estruturais e reforçam a necessidade de uma educação crítica para a igualdade de gênero, capaz de abordar o poder, o corpo e o espaço público como dimensões interligadas (Connell, 2002; Beauvoir, 1967; Butler, 2024; Young, 2003).

6.2.3 Identidade de gênero “Então uma cadeira é algo que se define como cadeira”

Em um dos momentos de partilha acerca dos estereótipos de gênero, San traz à tona o nome de um ativista político de direita estadunidense Charlie Kirk que ganhou popularidade nas mídias digitais ao debater com estudantes e grupos feministas sobre diferentes conceitos, entre eles, a identidade de gênero.

Ele [Charlie Kirk] diz: “Define Woman?”, e as pessoas dizem que mulher é alguém que se define como mulher, então ele disse assim: Então uma cadeira é uma coisa que se define como cadeira [risos] (San)

Nos seus pronunciamentos públicos, frequentemente em debates universitários e nas redes sociais, Kirk argumenta que a identidade de gênero deve estar ancorada em bases biológicas e imutáveis, rejeitando definições que a entendem como uma construção social ou como uma dimensão fluida da identidade humana. Sustentado por uma lógica essencialista e binária, o discurso de Charlie Kirk parte da premissa de que o sexo biológico determina o gênero, ridicularizando posições que defendem o direito à autoidentificação. Ao empregar analogias simplificadoras deslegitima a discussão científica e política sobre as identidades trans e não binárias, reforçando uma visão normativa e hierárquica das diferenças de gênero.

A fala de San, neste contexto, veio acompanhada de risos e demonstra a reprodução de estereótipos sobre as diferentes identidades de gênero como algo fora de realidade, reforça o estereótipo que há apenas duas identidades de gênero: homem e mulher. A reação de San demonstra como o discurso dominante sobre o gênero ainda se ancora numa visão essencialista e biologizante, que reduz a identidade ao corpo e à anatomia, negando a sua dimensão psicológica, social e simbólica. Butler (2003) propõe uma crítica radical a essa lógica ao afirmar que o gênero não é uma essência ou uma verdade interior, mas uma prática performativa, ou seja, uma repetição constante de atos, gestos e discursos que produzem a aparência de uma identidade estável.

Nesse sentido, quando San reproduz o argumento de Charlie Kirk, ironizando a ideia de que alguém pode “definir-se” como mulher, ele revela a dificuldade em compreender o gênero como uma construção discursiva e relacional, e não como uma categoria natural ou imutável.

Butler (2003) explica ainda que as normas sociais que regulam o que é considerado “homem” e “mulher” são sustentadas por uma matriz heterossexual que legitima apenas identidades coerentes com o binarismo e é essa estrutura normativa que define quem pode ser reconhecido como sujeito e quem é excluído desse reconhecimento. Deste modo, o riso dos colegas diante da fala de San não é apenas uma reação espontânea, mas um ato de reforço da norma, que marca o que é aceitável. Neste cenário, aquilo que escapa ao binário, tal como pessoas trans, não binárias ou queer, é colocado na esfera do absurdo, como se a existência fora da norma fosse equiparável a “uma cadeira que se define como cadeira”.

É importante considerar a dimensão do comentário feito por San para além do grupo deste estudo, já que se trata de um conteúdo que foi amplamente divulgado nas mídias sociais e que transmite uma ideologia que alcança as pessoas em diferentes sociedades. Butler (2024) argumenta que o medo e a hostilidade face às identidades de gênero diversas são sintomas de uma ideia fixa de perda de certezas ontológicas, socialmente construída pelas diferentes instituições marcadas pelo patriarcado. Ou seja, quando as fronteiras do masculino e do feminino são questionadas, o que está em jogo não é apenas uma definição, mas a própria estabilidade do mundo social tal como é conhecido. A reação de San, ao invocar o discurso de uma figura conservadora e ao rir do conceito de autodeterminação de gênero, reflete também a reprodução de estereótipos normativos que reforçam a ideia de que apenas o binarismo masculino/feminino é legítimo e inteligível.

Em síntese, as percepções reunidas nesta categoria evidenciam como os/as participantes, em muitos momentos, constroem os sentidos de gênero a partir da norma binária, reforçando estereótipos que delimitam rigidamente o que é considerado masculino e feminino. As falas analisadas revelam a rejeição de expressões associadas ao feminino em alguns rapazes e a naturalização da violência no namoro e também da naturalização do assédio e abuso sexual, como parte do que raparigas “*passam constantemente*” . Além disto, para aqueles/as participantes que sustentam a lógica essencialista do gênero, nota-se também a ridicularização de identidades que desafiam o modelo heteronormativo e cisgênero. Assim, nota-se que, mesmo diante de um processo de reflexão crítica, os/as jovens ainda reproduzem em seus contextos, vivências e falas diferentes estereótipos de gênero.

6.3 DESAFIAR O NATURALIZADO: RECONHECIMENTO E CONTESTAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Essa subcategoria refere-se aos momentos de reconhecimento de estereótipos de género, seja nas vivências pessoais, nas relações, com terceiros ou nas mídias, como também, os momentos de contestação destes estereótipos após o seu reconhecimento.

Para esta análise, é pertinente destacar que, embora o reconhecimento tenha em seu conteúdo uma reprodução de estereótipos de género, a diferenciação que aqui se faz diz respeito ao contexto das falas dos/as participantes dentro das sessões de sociodrama. Por reconhecimento, entende-se os momentos em os/as jovens ao serem questionados sobre os estereótipos de género reconhecem em suas vivências e experiências as situações em que estes estiveram presentes.

Estes momentos, diferenciam-se dos destacados na secção anterior, já que, no caso da reprodução, os/as jovens estavam a reproduzir estereótipos de género dentro do contexto grupal, em muitos momentos sem sequer perceberem que o faziam. Já nesta secção, todos os momentos de reconhecimento de estereótipos geraram uma discussão crítica posteriormente, o que resultou em posicionamentos de contestação destes estereótipos e normas sociais, formando-se assim a outra dimensão aqui analisada.

Neste sentido, o reconhecimento, nesta análise, pode ser compreendido na perspetiva proposta por Nancy Fraser (2002), na medida em que o processo dos/as jovens de identificar e discutir estereótipos de género durante as sessões de sociodrama, constituiu um movimento de tomada de consciência das injustiças simbólicas que estruturam as suas experiências. Ao reconhecerem como certas normas e papéis de género são naturalizados e hierarquizados, os participantes começaram a questionar padrões de desvalorização e exclusão, promovendo uma forma de justiça simbólica.

6.3.1 Reconhecimento dos papéis de género “Raparigas brincam de barbie e cuidam da casa, rapazes jogam futebol e vão para as obras”

Na terceira sessão, quando foi trabalhado o tema estereótipos de género pela primeira vez, a investigadora falou do tema e perguntou ao grupo se eles sabiam o que eram estereótipos de género, ao que os/as jovens responderam imediatamente:

- *É quando tu só por seres menina, tens que gostar de rosa. Tens que saber limpar a casa, assim como os rapazes obrigatoriamente têm que gostar de azul... ou só porque és mulher não podes fazer isso...* (Moranguinho)
- *É eles a mandar-me “vai trabalhar nas obras”* (Albert Camus)
- *Isso e ele a mandar-lhe “vai lavar a loiça”* (San)

Nota-se que quando questionados sobre o conceito de estereótipos de género, os/as jovens associam-no a papéis de género, que “são expectativas socialmente construídas que definem comportamentos, atitudes e responsabilidades apropriadas para os indivíduos com base no seu género percebido” (Venegas et al, 2025, p.4).

Deste modo, “limpar a casa” e “lavar a loiça” remetem à dimensão doméstica atribuída ao papel social feminino, que decorre da divisão sexual do poder no trabalho (Hirata, 2018) e associada às dimensões de comunhão que são normalmente associadas com maior evidência nos estudos de estereótipos de género (Eagly & Steffen, 1984; Ellemers, 2018).

No mesmo sentido, a perceção de Albert Camus ao dizer “vai trabalhar nas obras” diz sobre o reconhecimento das questões relacionadas ao estereótipo de género masculino ligados à agência (Eagly e Steffen, 1984; Ellemers, 2018) e também da visão recorrente e estereotipada de que aos rapazes é destinado o trabalho em primazia do estudo e que a virilidade e a força física, exigidas no trabalho nas obras, é fator determinante para a comprovação da masculinidade (Carrito & Araújo, 2013).

Do mesmo modo, a dramatização protagonizada por Moranguinho e Fairy Tales na quarta sessão relata a identificação dos estereótipos relacionados às questões de mulheres no desporto. Esta cena relaciona-se com o estudo de Cowley et al (2021) “*Girls Aren’t Meant to Exercise*” em que as raparigas relataram exclusão e rudeza por parte dos meninos nas aulas mistas de Educação Física, sentindo-se inseguras e desmotivadas, apontaram ainda a falta de apoio e incentivo dos professores, bem como a escassez de oportunidades e modelos femininos no desporto.

Estas falas e cenas mostram como quando questionados/as sobre os estereótipos de género, os/as participantes conseguem reconhecer em suas vivências estereótipos que condicionam as vivências das masculinidades e feminilidades. Moranguinho, ao escrever no post-it a cena que vivenciou, deixa uma nota no final “*tínhamos apenas 11/12 anos*” e ao lado desenha um rosto com a expressão de tristeza e um coração dividido pela metade, aliado a isto, em seu discursos, a participante demonstrou indignação, raiva e tristeza por perceber a situação de injustiça que decorre a partir da postulação dos estereótipos de género.

6.3.2 Contestação aos papéis de género "Se a criança gosta, deixem que o menino use maquilhagem e faça borboletas na cara"

Na quarta sessão, as cenas dramatizadas pelos pares Lipoldina e Tulipa e por Sofia e Unknown geraram no grupo extremo desconforto. Na cena protagonizada por Lipoldina e Tulipa há ainda o agravante da violência, em que o menino é agredido pelo pai por pintar uma borboleta na cara em uma festa de aniversário. Sofia foi uma das participantes que deu voz à contestação do grupo aos estereótipos de género que ditam a impossibilidade da associação de atributos associados culturalmente ao feminino ao universo da masculinidade.

Hoje eu não sei, como estivemos a ler, não senti desconforto no clima, mas fiquei um bocado incomodada. Acho que há coisas que também podem ser evitadas em alguns sentidos, como por exemplo, o da cena delas, ou o da nossa, que foi da maquilhagem e da borboleta na cara. Acho que podia ser evitado por alguns pais, porque se a criança gosta e se a criança é inocente, não há motivo de guerrilhar. (Sofia)

A dramatização apresentada pelo grupo revela a persistência de normas e estereótipos de género que delimitam as expressões possíveis da masculinidade. A agressão do pai ao filho por pintar uma borboleta na cara materializa o controlo social sobre os corpos e os comportamentos infantis, configurando um exemplo de como os papéis de género são ensinados e reforçados desde cedo. Como sublinham Louro et al. (2003), o corpo é um espaço de inscrição cultural onde se projetam expectativas normativas sobre o que é ser menino ou menina, e qualquer gesto que escape a essa ordem é passível de correção ou punição. No contexto escolar e familiar, essas práticas contribuem para a manutenção de fronteiras simbólicas entre o masculino e o feminino, produzindo sujeitos que aprendem a adequar-se às normas para evitar a exclusão.

A fala de Sofia “se a criança gosta e se a criança é inocente, não há motivo de guerrilhar isso assim” emerge como um ato de resistência frente à rigidez das normas de género, expressando uma sensibilidade que questiona a legitimidade da punição e a naturalização da masculinidade hegemónica. Conforme Carrito e Araújo (2013), os/as jovens transitam entre a reprodução e a crítica das normas de género, revelando tensões entre o que aprenderam como “certo” e o que percebem como injusto. A fala de Sofia, ao defender o direito à expressão individual, sugere a emergência de novas formas de compreender as masculinidades, menos centradas na força e mais abertas à sensibilidade e à diferença.

Para além da fala destacada, Lipoldina que estava no papel do menino na referida cena também falou que havia ficado emocionalmente impactada com a cena e contestou “só de lembrar da história que eu escrevi, mexeu bastante comigo, porque realmente é uma história

pesada, que pode vir a aumentar, como também pode ser cada vez mais aceito, basta a gente querer normalizar isto na sociedade” (Lipoldina).

A reflexão de Lipoldina revela uma consciência crítica acerca da naturalização das normas de gênero e da possibilidade de transformação social através da “normalização” de novas formas de expressão e identidade. Essa percepção aproxima-se do que propõe Butler (2003), ao defender que o gênero é performativo, construído e reiterado por meio de práticas sociais e discursivas que podem tanto reproduzir como subverter as normas vigentes. Ao reconhecer que *“basta a gente querer normalizar isto na sociedade”*, Lipoldina exprime intuitivamente a ideia de que as normas de gênero podem ser transformadas quando são questionadas e reestruturadas de forma diferente.

6.3.3 Reconhecimento das questões do patriarcado “Meu filho não faz isso, tem que ser homem como eu”

Também na quarta sessão, a cena dramatizada por Unknown e Sofia, bem como a cena de Tulipa e Lipoldina relatam as questões da negação de quaisquer supostos traços de feminilidade na vivência de rapazes e homens. Na cena de Unknown e Sofia o rapaz estava a brincar com maquilhagem e na cena de Tulipa e Lipoldina o rapaz desenhou uma borboleta na cara, no entanto, nas duas cenas há algo em comum: as duas crianças são repreendidas fortemente e com agressividade pela figura masculina, o pai. Ou seja, reforçam que é este masculino, másculo e viril, que reprova qualquer “fuga” à norma, já que “os homens e rapazes que não aderem ao modelo hegemónico, não são, por isso, reconhecidos como, *verdadeiros homens*, sendo as variações entendidas como desvio ou *anormalidade*” (Carrito & Araújo, 2013, p.142).

Especificamente na referida cena de Unknown e Sofia, o jovem no papel do pai diz: *“Estás a pôr batom, porque? Estás maluco? Tu não podes pôr batom. És homem!! O que estás a fazer? Estás a pôr maquilhagem porque? Os teus bisavós lutaram para quê? Para isso? Mano, tens que ser melhor”*. Destaca-se nesta fala a frase *“os teus bisavós lutaram para quê?”*, que reforça o que aponta Connell (1987) acerca da masculinidade hegemónica, em que as figuras de masculinidade, como por exemplo os personagens masculinos clássicos de filmes, são compreendidos como modelos a serem seguidos. Neste caso, ao trazer a figura do bisavô sendo este homem viril e másculo que vai à guerra, fica explícito a reprodução desta masculinidade hegemónica que rejeita qualquer outra masculinidade que fuja aos parâmetros estabelecidos.

A respeito dos estereótipos de gênero, Ellemers (2018), demonstra que os estereótipos de gênero influenciam a percepção e o comportamento social, reproduzindo desigualdades mesmo entre crianças e adolescentes. Essa influência é visível quando a maquilhagem ou a estética são associadas ao “universo feminino”, reforçando a ideia de que tais práticas ameaçam a identidade masculina.

Na cena de Tulipa e Lipoldina, o pai reprova o desenho da borboleta na cara do filho, e diz “*você é um homem podia ter feito o Homem-Aranha para que você foi fazer uma borboleta na cara?*” e ao final agride a criança como forma de a repreender pela escolha “errada” que teve. Esta cena dramatizada pelas jovens demonstra o que foi verificado por Klann et al (2018) que comprovaram que a internalização de normas de gênero rígidas e prejudiciais nos filhos homens é fortemente influenciada pela comunicação explícita de ideias sexistas por parte dos pais, enquanto formas mais subtis de socialização, como o simples modelo paterno de masculinidade.

Neste sentido, os/as jovens identificaram e representaram estereótipos de gênero condizentes com a reprodução de masculinidades cristalizadas que rejeitam qualquer aspeto das feminilidades e que são reproduzidas em contextos familiares pelas figuras masculinas de autoridade. Nas discussões que se seguiram, Unknown, Sofia, Lipoldina e Tulipa realçaram o quanto foi intenso representarem essas cenas e o quanto repudiavam as atitudes das figuras masculinas paternas, mostrando que ao identificarem e reconhecerem os estereótipos também perceberam o quanto esta perpetuação acontece inclusive pelas próprias figuras de referência familiar.

6.3.4 Contestação das questões do patriarcado "Tenho que ser agressor, só porque sou homem?"

Durante as sessões os/as jovens tanto reconheceram os estereótipos de gênero relacionados às questões patriarcais e hegemónicas, como também contestaram estes padrões e normas. Durante a segunda sessão, quando convidados/as a pensar sobre gênero, no subgrupo que escolheu a cena da violência, as raparigas logo disseram que o Albert Camus iria descobrir uma traição e iria bater na namorada, ao que o rapaz logo respondeu “*Porque eu tenho que ser o agressor? Só porque eu sou homem?*” e na sessão seguinte, enquanto partilhavam sobre a sessão anterior o participante reafirmou para o grupo todo:

Não, eu não sou o agressor [...] elas primeiro disseram-me que eu é que seria o agressor. Isso não é bem na minha personalidade. (Albert Camus)

A resistência de Albert Camus em assumir o papel de agressor revela um movimento de afastamento em relação às normas hegemônicas de masculinidade. A sua reação mostra que, mesmo num contexto em que os discursos sociais ainda associam o “ser homem” à violência e ao domínio, há jovens que começam a questionar criticamente esses padrões e a afirmar outras formas de viver as masculinidades.

Como explicam Carrito e Araújo (2013), os rapazes continuam a ser socializados para viver a raiva e a agressividade, sendo ensinados, muitas vezes, a renegar a vulnerabilidade e o choro, e isto é evidenciado quando as próprias raparigas fazem a associação naturalizada que o homem do grupo deveria ser o agressor. No entanto, as autoras também sublinham que essa não é uma condição imutável. Há sempre, em cada actor social uma possibilidade de escolha por novas formas de viver as masculinidades. Essa abertura ao que diverge é um passo importante para reconhecer a complexidade e a multiplicidade das diferentes masculinidades na sociedade contemporânea.

Essa perspetiva aproxima-se do que Connell (2005) propõe ao discutir as masculinidades enquanto construções múltiplas e relacionais. A autora lembra que, embora exista um padrão de masculinidade hegemónica que organiza as hierarquias de género, este coexiste com outras formas de masculinidades que desafiam e reconfiguram continuamente o modelo dominante. Deste modo, ao recusar o papel de agressor, o participante não apenas se afasta desse ideal hegemónico, mas também expressa uma forma de resistência simbólica às expectativas sociais que associam o masculino à violência.

6.3.5 Desafiando estereótipos sobre a sexualidade "Se tu fazes isso, és o Rei, enquanto eu sou chamada de rodada"

Durante uma conversa sobre igualdade de género, as raparigas trouxeram à tona a questão da vivência da sexualidade, evidenciando como ainda existem normas e expectativas distintas para homens e mulheres. As jovens partilharam situações do quotidiano em que a liberdade sexual masculina é valorizada, enquanto a feminina continua a ser julgada e desvalorizada.

“E o pior é que eles acham que as mulheres são rodadas a partir dos 3 rapazes que ela já pegou, TRÊS, entendeu? Três já é rodada. Enquanto que eles podem pegar 50 mil que está tudo bem.” (Tulipa)

“Pra mim não, o homem pode pegar duas que eu já estou a chamar-lhe de cão, de rodado e de tudo. E eles dizem assim ‘não, é diferente!’ e eu digo ‘não é diferente, o

que tu fazes eu também faço e eu sou chamada de rodada, de muitas coisas, e tu és o Rei'.” (Moranguinho)

A situação em que Moranguinho e Tulipa afirmam que os rapazes são vistos como “reis” enquanto as raparigas são chamadas de “rodadas” evidencia a persistência do *double standard*, isto é, a aplicação desigual de normas morais à sexualidade de homens e mulheres legitimando a liberdade sexual masculina e estigmatizando a feminina (Crawford & Popp, 2003; Kreager et al, 2024). O *sexual double standard* funciona como um mecanismo de controlo simbólico sobre a sexualidade feminina, ao associar o desejo das mulheres à vergonha e à necessidade de contenção, enquanto celebra o comportamento sexual masculino como sinal de status e virilidade (Farvid et al., 2017), o que é reproduzido pelos jovens rapazes colegas de Moranguinho e Tulipa que afirmam ser “rodada” e sem valor uma rapariga que já teve relações afetivas e sexuais com mais de três rapazes.

Como explica Fonseca (2007), apoiando-se em Susan Bordo, o corpo feminino foi historicamente construído como metáfora do “reino corporal”, associado à natureza, emoção e irracionalidade, e, por isso, considerado algo que precisava ser vigiado e disciplinado. Essa lógica sustenta práticas e discursos que procuram domesticar o corpo das mulheres e regular a sua sexualidade. As críticas das jovens, portanto, expressam um rompimento com essas “políticas normalizadoras” (Fonseca, 2007), questionando as hierarquias que transformam o comportamento sexual feminino em medida de valor moral.

Portanto, embora as falas das raparigas mostrem a reprodução de estereótipos de género e do *double standard* nelas sobressai uma força de negação e contestação desse duplo padrão. Quando Moranguinho contesta o argumento do Rapaz ao dizer que se ela é considerada “rodada” então ele também o é, mostra uma postura de inconformismo com as normas vigentes, há aqui uma contestação ao duplo padrão e desigualdade de reconhecimento das vivências sexuais de mulheres e homens, o que mostra uma não reprodução dessas concepções.

Entretanto, a escolha feita pela participante para fugir à norma carrega ainda estereótipos de género, ou seja, há uma transferência, uma suposta ideia de “igualdade” mas que estigmatiza a vivência sexual na mesma, mostrando que mesmo em um movimento de contestação, ainda não há, nestas jovens, a consciência crítica de uma liberdade e igualdade que ultrapasse às normas de género vigentes.

Em síntese, a categoria 6.3 de reconhecimento e contestação dos estereótipos evidenciou os movimentos que ocorreram durante o processo grupal em que os/as participantes ao reconhecerem os estereótipos de género em suas vivências pessoais e no

mundo ao seu redor, conseguiram perceber a dimensão das consequências destas normas sociais restritivas e a partir disto contestaram e elaboraram seus posicionamentos críticos ao repensarem estas vivências a partir da ótica de igualdade e justiça que foram incentivadas pelos temas trabalhados nas sessões.

EIXO TEMÁTICO II- GÉNERO, PODER E INTERSECCIONALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A (DES)IGUALDADE DE GÉNERO

6.4 AS QUESTÕES QUE NOS ATRAVESSAM: A INTERSECCIONALIDADE EM DIÁLOGO NAS REFLEXÕES COLETIVAS SOBRE (DES)IGUALDADE DE GÉNERO

Esta categoria não foi previamente definida, mas emergiu da multiculturalidade presente no grupo e revelou como diferentes origens culturais e contextos sociais influenciam a percepção dos/as jovens sobre o género. A abordagem interseccional evidencia que os estereótipos de género se (re)produzem de formas distintas em diferentes culturas, moldando atitudes, comportamentos e expectativas sobre homens e mulheres.

Além das questões culturais, raciais e religiosas, outra intersecção que surgiu das reflexões do grupo refere-se à associação feita pelos jovens entre os sistemas de desigualdade de género e experiências de assédio e abuso sexual, evidenciando a conexão entre práticas patriarcais e misoginia e os sistemas de desigualdade. A análise interseccional mostra que a violência e o abuso não são incidentes isolados, mas manifestações estruturais de opressão que subordinam e violam mulheres, reproduzindo hierarquias de género, raça e classe.

6.4.1. Entre culturas e fronteiras: as questões de género, nacionalidade e religião “temos que nos esforçar mais do que o normal”

Na quinta sessão, o tema trabalhado foi “género e multiculturalidade”, adaptado ao contexto multicultural do grupo. Esse enquadramento revelou-se particularmente relevante, já que as bases culturais atravessam as percepções dos/as jovens acerca de género e estereótipos de género.

Um aspeto central para a análise interseccional é compreender que todos/as os/as jovens com nacionalidades diferentes da portuguesa se encontram em contexto de imigração em Portugal, condição que influencia modos de ser, estar e expressar-se no grupo. Essas nacionalidades correspondem a territórios fora da Europa, inserindo os participantes em

relações de poder assimétricas típicas entre o Norte e o Sul Global. Em casos como Guiné-Bissau e Brasil, países historicamente colonizados por Portugal, emerge ainda uma dimensão colonial direta nas experiências de desigualdade e percepções interculturais (Collins & Bilge, 2020).

Assume-se aqui a leitura do termo Sul Global conforme elucidada por Collins & Bilge (2020) que o definem para além de uma localização geográfica, mas um local que abarca histórias de racismo, imperialismo, colonialismo e escravidão, por isso carregam ao longo da história marcas de desigualdade nas relações de poder quando relacionados ao Norte Global.

Durante a quinta sessão, Unknown falou sobre a sua percepção acerca dos estereótipos impostos a homens na Índia : *“Temos que nos esforçar mais do que o normal, temos que ser produtivos, trabalhadores, inteligentes e só fazer desportos masculinos e não pode fazer maquilhagem”*, a fala do participante exemplifica a questão da construção da masculinidade na Índia e traz à tona as questões debatidas por Collins & Bilge (2020) sobre o impacto das questões de nacionalidade e imigração. Homens e mulheres do Sul Global realmente têm que se esforçar mais do que as pessoas do Norte Global, pois as oportunidades e os acessos aos direitos e à carreira são completamente diferentes para pessoas oriundas destes dois pólos. Na mesma sessão, Me elucidou que no Nepal há também sistemas de castas e que na visão do participante, a questão das classes sociais eram ainda mais abrangentes e produtoras de estereótipos do que as questões de género, uma vez que, há uma divisão hierárquica e estratificada de poder que demarca a sociedade.

Durante esta mesma sessão, enquanto Raponzel partilhava sobre as mulheres no Bangladesh, Unknown interrompeu a fala da participante para explicar sobre as mulheres muçulmanas *“Like in a Muslim country, there are a lot of women that use hijabs and like, cover their faces... elas não podem mostrar a cara, tem que ficar tipo isoladas, não podem falar com homens, literalmente nada. Só fazer compras e ficar em casa”*. A fala foi prontamente contestada por Raponzel, que apontou mudanças nas práticas sociais: *“Yeah, what he is saying is true but it was before, now is different. We don't need to cover our faces, we can go to college... it was before, but now is different, we can talk to men.”*

Este diálogo evidencia uma dupla intersecção, por um lado vê-se as interfaces religiosas e como este fator influencia o papel social exercido por mulheres em diferentes países (Collins & Bilge, 2020), como é o caso aqui das mulheres muçulmanas no Bangladesh, ao mesmo tempo, cruza-se com a questão de género evidenciada pela postura de Unknown que pode ser lida como *mansplaining*, quando uma voz masculina interrompe ou corrige sem reconhecer o conhecimento das outras participantes, reforçando que as dinâmicas de poder de género estão sempre em evidência (Connell, 1987 ; Louro, 1997).

Portanto, pensar as questões de interseccionalidade, uma proposta alinhada com a *educação dialógica* (Collins & Bilge, 2020) é compreender que a discussão sobre estereótipos de género neste grupo de participantes é uma discussão marcada por fatores interseccionais, tais como nacionalidade, imigração, idade, raça, classe, cultura, linguagem e religião e que estes aspetos posicionam as pessoas de formas diferentes dentro do grupo e demarcam as suas perceções acerca da temática desenvolvida.

Mais do que a análise das situações apresentadas anteriormente, esta subcategoria constitui-se como um marcador essencial para a compreensão dos resultados obtidos no estudo, na medida em que revela como as relações de poder, os contextos culturais e as experiências migratórias moldam as perceções e práticas relacionadas ao género entre os/as jovens participantes. Ao evidenciar a forma como estas dimensões se entrecruzam e se manifestam nos discursos e vivências do grupo, esta análise permite compreender que as desigualdades de género não podem ser interpretadas de modo isolado, mas sim enquanto fenómenos interdependentes e situados, cuja leitura requer uma abordagem interseccional, crítica e dialógica (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2020; Collins, 2000;).

6.4.2 “Ter o corpo perfeito e ser assediada”: intersecções entre corpo, género e raça nas experiências das jovens negras do Sul Global

Tulipa e Moranguinho, são jovens negras de nacionalidade brasileira e guineense respetivamente e durante a quinta e sexta sessão evidenciaram situações de suas vivências que estão intrinsecamente ligadas com outros fatores para além do género, tais como raça e nacionalidade. Por isso a proposta dessa subcategoria é localizar as vivências destas jovens a partir de uma perspetiva interseccional à luz de Collins & Bilge (2020) Collins (2000) e Crenshaw (1989).

Tulipa, na quinta sessão, ao descrever os estereótipos de género de mulheres no Brasil detalha também a realidade de violência existente e vivenciada neste contexto:

“Ser assediada e receber olhares maldosos na rua. Ter que ser delicada e estar sempre arrumada. Não ter a sua própria opinião porque o que pensar vai sempre estar errado. Ter de escutar e abaixar a cabeça quando vier uma palavra. Não ter voz sobre o que quer ou o que pensa, afinal você é mulher e não tem de opinar. Ter que usar roupas ‘fofinhas’ e ‘delicadas’ para não ser chamada de homem. Ter de ser sempre gentil e educada.” (Tulipa)

A fala de Tulipa evidencia claramente as questões de desigualdade de género, estereótipos de género, a pressão estética e normas rígidas sobre expressão de género

(Beauvoir, 1967; Louro, 1997; Butler, 2024). Entretanto, quando a fala de Tulipa é localizada no seu enquadramento enquanto mulher negra de um País do Sul Global, pode-se analisar como as sexualidades das mulheres negras foram moldadas dentro das relações estruturais de poder, assim, pelas memórias da escravidão, os corpos das mulheres negras foram marcados e interpretados como mero objetos de prazer para satisfazer os homens, essa marca ainda permanece, visto que as mulheres negras são a maioria das vítimas de crimes sexuais, crimes estes, que Tulipa também foi vítima (Collins, 2000; Crenshaw, 1989).

Moranguinho, por sua vez, articula os estereótipos de gênero feminino com práticas culturais da Guiné-Bissau:

“Saber cozinhar desde os 8 anos de idade. Tratar de casa e ser submissa. Saber o marido e o futuro desde os 15 anos. Saber tratar do cabelo e fazer tranças. Ter um corpo perfeito. Saber falar a língua como deve ser.” (Moranguinho)

Moranguinho, jovem negra africana, relata como os processos coloniais e escravocratas marcaram os corpos e as vivências das mulheres negras, *“ter o corpo perfeito”* e *“saber tratar do cabelo e fazer tranças”* revelam a pressão estética deste corpo que precisa estar alinhado e esteticamente apresentado para a validação externa já que mesmo estando “perfeito” jamais estará no padrão branco europeu esteticamente valorizado. Para além disto, a participante revela aspetos discutidos por Collins (2000) sobre a educação de jovens negras, que muitas vezes é pautada no casamento e no âmbito doméstico. Ao dizer que as mulheres precisam *“saber cozinhar” “tratar da casa”* e *“saber o marido”* Moranguinho exprime a realidade das expectativas para as mulheres negras, em que devem provar o seu valor enquanto úteis, sendo boas esposas e boas donas de casa, já que não se espera que mulheres negras tenham perspectivas de carreira por decisão e trajetória própria (Collins, 2000; Crenshaw, 1989).

A análise desses relatos revela que os corpos das jovens negras são recetores de múltiplas pressões normativas, atravessados simultaneamente por gênero, raça e cultura. Tulipa e Moranguinho demonstram consciência crítica sobre esses mecanismos de poder, conectando suas experiências individuais a processos estruturais de opressão, incluindo assédio, homofobia, padrões estéticos e imposições culturais. Essas narrativas dialogam com a perspectiva do feminismo negro, que evidencia como mulheres africanas e afrodescendentes vivem formas específicas de opressão interseccional, onde raça e gênero não podem ser analisados isoladamente.

Por fim, este eixo temático, que surgiu após a recolha de dados, evidencia como as questões de raça, nacionalidade, religião e cultura influenciam diretamente nas vivências e

nas percepções dos/as jovens. Deve-se considerar ainda o desafio da presença de tanta diversidade dentro do mesmo grupo e por isso importa que, nestes contextos, o método seja eficiente para dar espaço de escuta a todas as vozes. No caso desta investigação, através do sociodrama, foi possível sustentar momentos de embate e conflitos, como o exemplificado nesta secção sobre o conflito vivenciado por Raponzel e Unknown ao tratar sobre as questões das mulheres muçulmanas. Por isso, para além da análise de cada intersecção com as questões de género, ao concluir a discussão deste eixo temático, faz sentido realçar o potencial da educação, a partir de práticas educativas emancipadoras, para dar espaço para a diversidade e para as tensões que aparecem nas discussões interseccionais. Enfim, a interseccionalidade foi evidenciada como uma questão fundamental nas discussões de género, tornando-se imprescindível nas práticas educativas que buscam proporcionar uma educação mais inclusiva e equitativa.

EIXO TEMÁTICO III - POTENCIALIDADES DO SOCIODRAMA COMO PRÁTICA EDUCATIVA DE CONSCIENCIALIZAÇÃO E PROMOÇÃO DE IGUALDADE

6.5 O SOCIODRAMA COMO PROMOTOR DE UM ESPAÇO SEGURO PARA A APRENDIZAGEM

Esta categoria previamente definida refere-se à análise do método sociodramático como potenciador para processos de consciencialização, desenvolvimento de autonomia e participação. A escolha intencional do método buscou trabalhar os temas estereótipos de género e (des)igualdade de género de modo participativo proporcionando uma co-construção do conhecimento, portanto, esta categoria analisa, através da observação participante e das notas de terreno da investigadora, o processo grupal vivenciado pelos/as participantes e o desenvolvimento de aprendizagens que foram proporcionadas através deste processo.

6.5.1 O grupo, as cenas e as possibilidades de aprendizagem em um espaço realmente seguro “podemos falar tudo uns com os outros sem sermos julgados”

Foi possível observar no decorrer das sessões o envolvimento gradual do grupo entre si e com o fenómeno estudado. Notou-se a construção de um ambiente seguro com possibilidade de partilhas mais autênticas, o que foi possível perceber tanto através da observação como também da verbalização nos momentos de partilha, em que relataram a importância de se sentirem seguros para partilhar questões pessoais e falar de temas mais

sensíveis. O que reforça a afirmação de Feijó & Ferracini (2021, p.1 73) “a metodologia sociodramática facilita o emergir das emoções, histórias de vida, percepções, dentre outros conhecimentos subjetivos do grupo, e nesse processo, paradoxalmente, a maior objetivação do fenômeno estudado pode ocorrer”.

Nestes parâmetros, na última sessão, que serviu também de análise do processo vivido, as participantes relataram:

- *As sessões foram como um diário porque não tínhamos medo de dizer o que nós pensamos ou sentimos.* (Moranguinho)
- *Gratidão por podermos expressar-nos sem ter medo. Sem ter medo de dizer a coisa errada.* (Lipoldina)
- *Eu senti-me livre para falar.* (Anónima)
- *Eu acho que é um assunto que falamos aqui de uma forma relativamente leve, mas tipo, nós conversamos sobre o assunto na mesma. E acho que como estamos a falar aqui de uma maneira leve, mas a falar sobre os assuntos, eu acho que é bom porque assim conseguimos estar confortáveis e ainda assim aprender coisas.* (Mimi)

As partilhas das participantes demonstram que, de facto, o sociodrama proporcionou uma espaço seguro para promover uma maior participação, o que, para os objetivos deste estudo era um factor essencial, já que se buscou compreender as percepções dos/as jovens, por isto, interessava primordialmente que as partilhas fossem o mais autênticas possível, mediante a disponibilidade de participação de cada pessoa.

Deste modo, a compreensão de Moranguinho ao relacionar as sessões com um “diário” e ao afirmar que podia “dizer o que pensava ou sentia sem medo” revela que foi possível para a participante estar no grupo num papel menos cristalizado, o que favoreceu a desenvolvimento da espontaneidade e possibilitou novas respostas a situações de forma mais autêntica e autoral (Gomes, 2019).

No mesmo sentido, a fala de Mimi, revela a potência deste espaço seguro proporcionado pelo sociodrama, ao dizer que falamos de “forma leve”, referindo-se ao método utilizado e afirmando que “consequimos estar confortáveis e ainda assim aprender coisas”. Esta fala sintetiza a proposta sociodramática, que prioriza a construção do grupo, o desenvolvimento de espontaneidade e a criação de relações mais autênticas, o que gera o conforto para ser e estar dentro do grupo (mesmo que hajam desconfortos durante o processo), ao mesmo tempo em que revela a aprendizagem efetiva que é um objetivo do sociodrama temático no contexto escolar.

Em se tratando das aprendizagem em contexto educacionais, Marra & Fleury (2008) ressaltam que educar na visão de Moreno, criador do sociodrama, “é um educar para que as possibilidades perceptivas, mentais e afetivas do sujeito sejam postas em ação. Dessa forma, não se aprende apenas o conteúdo, há uma apropriação do processo de aprendizagem” (p.42).

Algo que notou-se nas partilhas de Lipoldina e Tulipa, ao referirem a sexta sessão em que foi trabalhada a cena de Tulipa em articulação com a discussão sobre (des)igualdade de género.

Esta é a segunda sessão que a gente sai daqui fragilizados e tocados. A primeira sessão que sai daqui completamente abalada foi quando eu representei com a Tulipa a história da criança. Acho que tipo, foi a primeira vez que eu saí daqui super tocada porque.... isto é real, isto acontece e é algo que assusta. Mas acho que mesmo assim, a gente sai daqui com um conhecimento incrível. (Lipoldina)

A fala de Lipoldina bem como o seu profundo envolvimento nas sessões e dramatizações, permite verificar a capacidade de uma aprendizagem com significado e apropriação através do sociodrama. A participante revela a intensidade emocional derivada das cenas vivenciadas nas sessões e como isso impacta e possibilita uma compreensão mais ampla do fenómeno debatido.

Acerca disto, Marra (2021, p.97) diz que “dramatizamos porque queremos construir um espaço de abertura que explore novas formas de leitura e percepção para aquele grupo. Abrir espaço para reinventar os caminhos, oportunizando ampliar as experiências de cada um e propor a circularização da informação”. Deste modo, Lipoldina traduz em suas falas a potência das aprendizagens adquiridas através das dramatizações. A mesma participante também referiu o quanto as dramatizações, e em específico, a dramatização da situação vivida por Tulipa, na sexta sessão, permitiram que ela tivesse uma dimensão maior sobre as questões de género e violência, bem como, aprendesse a partir da ação dramática como identificar os seus limites diante de situações de desigualdade e violência.

Eu acho também que é importante para as mulheres estarem a par dessas situações, que a gente sabe que isto é real e basicamente saber como agir nessas situações. O que é uma coisa bastante difícil porque é verdade que o coração acelera a mil e a gente fica sem saber o que fazer e sem saber o que falar, mas é sempre bom a gente saber os nossos limites. Acho que essas sessões permitiram que a gente soubesse. (Lipoldina)

Especificamente sobre a dramatização de Tulipa, a participante referiu que dramatizar a situação vivenciada foi extremamente importante tanto para ampliar as percepções do grupo, como também para a sua vivência pessoal sobre aquele conflito.

Depois de eu ter falado com vocês sobre aquele assunto meu, eu até consegui falar com a minha mãe sobre aquilo. Eu contei para ela o que aconteceu, então acho que ajudou bastante também. (Tulipa)

A articulação entre as falas das duas participantes revela que a dramatização cumpriu os dois grandes objetivos da *cena reparatória* (Nery & Conceição, 2012), trabalhada durante a cena de Tulipa, que busca uma resolução conjunta para o conflito, atribuindo responsabilidades pessoais e sociais em torno do conflito (Nery & Conceição, 2012).

Deste modo, as responsabilidades sociais procedentes da cena reparatória foram expressas por Lipoldina e também por outros participantes como Mimi que partilhou sobre a importância de se falar publicamente e de forma séria sobre o assunto. Anónima disse sobre a responsabilidade dos pais em tratar e alertar os/as filhos/as sobre as questões de género e violência e Unknown especificamente relatou sobre o papel dos homens e pais para educar os homens para o respeito e igualdade de género. Já a partilha de Tulipa demonstra as responsabilidades pessoais envolvidas, que levaram a protagonista a ter uma ação efetiva fora do contexto dramático e abrir possibilidades para uma nova perspetiva diante do conflito.

De modo geral, os dados permitiram analisar a potência pedagógica vivencial do sociodrama no contexto escolar, o método mostrou-se eficaz para a criação de espaço verdadeiramente seguro para partilhas autênticas, ampliação de perceções e criações de novas aprendizagens coletivas e individuais.

6.5.2 A co-criação e os processos transformativos na investigação sociodramática

Esta subcategoria refere-se aos pontos importantes que ocorrem entre a ação da investigadora no papel de diretora do sociodrama e a ação dos/as participantes. Faz-se importante perceber como o sociodrama é um método co-construído em que investigadora e participantes estão sempre a fazer escolhas para determinar os caminhos que serão trilhados conjuntamente durante as sessões.

O primeiro momento desta co-criação deu-se logo na primeira sessão em que os/as participantes foram convidados/as a pensar coletivamente sobre os confortos, desconfortos e expectativas em relação ao grupo e ao processo grupal, ao que os/as participantes disseram:

Para sentir-me confortável aqui, eu preciso... *“A forma de estarmos confortáveis com a pessoa ao lado é tipo eliminar as diferenças, os desaforos, deixarmos tudo de lado e estarmos confortáveis uns com os outros.”*

Sinto-me desconfortável quando... *“Sinto-me desconfortável quando forçam-me a fazer as coisas que eu não gosto/quero” “Sinto-me desconfortável quando sou forçada a partilhar coisas que eu não quero”*

Eu acho que nestes encontros, nós vamos... *“Crescer enquanto pessoas e unirmos enquanto colegas e amigos” “learning new things”*

Importa aqui afirmar que os acordos propostos pelos grupos foram cumpridos, visto que, conforme explicitado na secção anterior, as participantes na última sessão afirmaram que se sentiram confortáveis, que partilharam questões pessoais e se sentiram livres para fazer isto sem julgamentos e que aprenderam uns com os outros.

Entretanto, embora seja relevante constatar que o grupo conseguiu agir em função dos acordos coletivos, interessa-nos realçar aqui, não a criação desses acordos em si, mas os processos de co-construção nos quais o grupo e a investigadora implicaram-se para concretizá-los. Neste sentido, a trajetória de Sofia e Unknown ao longo do processo evidencia como a co-construção grupal permite transformações significativas nos papéis, nas atitudes e nas representações sociais, mostrando a ética do compromisso que sustenta o sociodrama como método investigativo (Feijó & Ferracini, 2021; Marra & Fleury, 2008).

Sofia, nas três primeiras sessões, apresentava resistência ao método e ao grupo, verbalizando *“não tenho paciência”* para expressar a dificuldade em lidar com as diferenças dentro do grupo, o que inclusive ocasionou um conflito direto com San logo na primeira sessão. No entanto, a partir da quarta sessão, especialmente durante a dramatização com Unknown, observou-se que Sofia, ao trazer uma cena vivenciada por si em sua infância, passou a participar de forma mais aberta e ativa, estabelecendo um contato genuíno com os temas trabalhados. Na última sessão a frase final de Sofia sobre o que significou as sessões foi *“ouvir as opiniões dos outros”*. Este processo evidencia como o campo sociodramático, mediado pela implicação ética da investigadora, pode transformar hesitações iniciais em envolvimento produtivo, favorecendo aprendizagens experiencialmente significativas (Nery & Conceição, 2012; Marra, 2021).

Unknown, por sua vez, mostrou-se disponível para o grupo e para o método desde o início, mas trazia concepções rígidas de género, expressando desconforto com a homossexualidade e com comportamentos masculinos considerados femininos. Entretanto, a dramatização de Tulipa, na sexta sessão, possibilitou-lhe refletir sobre atitudes previamente cristalizadas e nas desigualdades existentes entre homens e mulheres, culminando, na sétima sessão, no compromisso feito pelo rapaz de dialogar com seus amigos homens sobre igualdade de género: *“eu só queria dizer que eu vou tentar falar disso com os meus amigos, vou tentar influenciá-los, eu nem conheço tanta gente, mas vou tentar dizer-lhes coisas”*. Ao final das sessões, no sétimo encontro, a frase final de Unknown foi *“mudança de mentalidade”*. Este movimento ilustra como a co-construção grupal permite o deslocamento de representações sociais e a transformação de papéis, tornando visível o potencial do

sociodrama em gerar mudanças concretas na forma como os participantes se relacionam consigo mesmos e com os outros (Castro et al, 2020; Dedomenico, 2020; Feijó & Ferracini, 2021).

Deste modo, “o sociodrama propicia o acesso ao contexto social, evidenciando representações que são construídas nessas relações e propiciando a descoberta de novas ações que possam alterar as representações no contexto grupal e dramático e, posteriormente, no contexto social” (Castro et al, 2020, p. 208). Por isso, as trajetórias de Unknown e Sofia dentro do processo grupal exemplificam os processos transformativos que derivam da co-criação, uma vez que, as mudanças observadas nas atitudes e falas e representações de ambos foram mediadas pelo próprio grupo que ofereceu espaço para as resistências e barreiras e que também mostrou possibilidades de criação de novas representações.

6.6 VOZES, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E AÇÃO: O SOCIODRAMA COMO PROMOTOR DE CIDADANIA

Esta categoria refere-se ao papel do sociodrama como prática educativa, ao articular dramatização, expressão artística e reflexão crítica. O processo favoreceu aprendizagens significativas e desencadeou propostas de expansão dos debates para a escola e comunidade, reforçando a sua relevância para a promoção da igualdade de gênero e da cidadania ativa.

6.6.1 Entre o palco e a participação: o sociodrama como caminho para a cidadania

Ao longo das sessões sociodramáticas, o grupo construiu um espaço de expressão e reflexão que ultrapassou a mera representação de papéis, o palco transformou-se em lugar de diálogo sobre temas que atravessam a experiência social, como violência de gênero, abusos sexuais, discriminação e desigualdades de gênero, em consonância com os eixos estruturantes das *Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento* para o 3.º ciclo (Direção-Geral da Educação, 2025).

O sociodrama, ao privilegiar a ação partilhada e a co-criação, possibilitou que os/as participantes experimentassem e analisassem coletivamente situações de injustiça e exclusão. Por meio da dramatização, puderam não apenas narrar, mas vivenciar e criar novos significados para experiências sociais, mobilizando empatia, consciência crítica e

corresponsabilidade (Marra & Fleury, 2008; Marra, 2021). O caráter transformativo dessa metodologia evidencia-se na forma como o grupo passou a relacionar os conteúdos dramatizados com o cotidiano, refletindo sobre atitudes, papéis e dinâmicas sociais que sustentam as desigualdades.

As dramatizações funcionaram como atos simbólicos de cidadania, em que as desigualdades puderam ser nomeadas, discutidas e reconstruídas coletivamente. Esse processo gerou aprendizagens morais e sociais, na medida em que os participantes reconheceram os direitos humanos como dimensão concreta da convivência, e não apenas como conceitos abstratos. Assim, o sociodrama operou como prática educativa que promoveu mudanças na percepção e na atitude diante da diferença, fortalecendo a noção de responsabilidade individual e coletiva perante as situações de injustiça (Feijó & Ferracini, 2021).

Um exemplo que pode ser discutido nessa análise foram as nomeações das cenas sobre estereótipos de gênero, que ocorreu na quarta sessão. Na cena de Moranguinho e Fairy Tales que dizia sobre a exclusão de uma rapariga de um jogo de futebol, os títulos atribuídos foram “*Machismo*” (Sofia), “*Exclusão*” (Lipoldina) e “*Desigualdade*” (Unknown). Moranguinho, no papel do rapaz, expressou *poder*, enquanto Fairy Tales, no papel da rapariga, disse “*I felt private*”. Na cena seguinte, sobre um menino que usava maquiagem, surgiram os títulos “*Comparação*” (Lipoldina) e “*As ideias da sociedade*” (Girassol). Sofia, que interpretava o menino, referiu sentir-se *inseguro*.

Já a cena de Girassol e Raponzel abordou de forma muito sensível a história de um rapaz transgênero, e o grupo nomeou-a “*Mudança*” (Lipoldina), “*Transição*” (Moranguinho) e “*Vergonha*” (Unknown). Girassol, no papel do rapaz, expressou *vergonha*. Por fim, na cena de Lipoldina e Tulipa, em que um menino aparecia com uma borboleta pintada no rosto, os títulos escolhidos foram “*Homofóbico*” (Sofia) e “*Autoritário*” (Unknown). Lipoldina, no papel do menino, sentiu *desconforto e vergonha*, e Tulipa, no papel do pai, expressou *poder, ódio e desgosto*.

O modo como o grupo chegou a esses conceitos ocorreu de forma espontânea e fluida. As palavras emergiram a partir da vivência dramatizada, sem imposição teórica ou direção conceptual prévia. Os conceitos nasceram da experiência simbólica construída em conjunto, transformando sentimentos em reflexão e ação. Esta prática evidencia o potencial do sociodrama para trabalhar temas de cidadania, gênero e diversidade sob outra lógica, uma lógica experiencial e dialógica, em que o conhecimento não é transmitido, mas cocriado. O grupo fala e dramatiza suas vivências, dá nome às experiências e, só depois, chega ao

conceito. Assim, o sociodrama torna-se um espaço de construção coletiva de consciência social, onde o pensamento crítico emerge a partir da ação, e não o contrário.

Conclui-se então, conforme Nery & Gisler (2019, p.13) que “o sociodrama pode ser usado como metodologia ativa de ensino, em que o aluno vivenciará os conteúdos curriculares por meio, por exemplo, de cenas, personagens, interações, demonstrações concretas de abstrações”. Nesse sentido, o sociodrama revela-se não apenas um método de investigação participativa, mas também um dispositivo pedagógico emancipador, capaz de articular experiência, criatividade, emoção e pensamento crítico.

6.6.2 Da reflexão à ação: o compromisso dos/as jovens na luta contra as desigualdades

Uma das potencialidades do sociodrama, enquanto método de ação, é a possibilidade de que os processos de construção e rematrização realizados no contexto grupal e dramático possam ser transpostos para o contexto social, permitindo a criação de novas representações e práticas de cidadania (Castro et al., 2020). Esta dimensão tornou-se particularmente evidente na última sessão, quando os/as jovens passaram da reflexão à elaboração de propostas concretas de intervenção.

Durante a conversa final, o grupo reconheceu a relevância das temáticas discutidas sobre igualdade de gênero, estereótipos e desigualdades e sublinhou a importância de se levar esses temas para a escola. Moranguinho destacou que *“se for uma coisa a mais falada, e se as pessoas conseguirem compreender melhor e entender melhor, ainda conseguem atingir uma igualdade de gênero, se as pessoas começarem a levar isto mais a sério. Se houver mais palestras e se houver mais aulas também sobre isto”* revelando a consciência da necessidade de continuidade de uma educação para a mudança social.

As raparigas rapidamente associaram as discussões do grupo ao projeto escolar do qual participam, e refletiram sobre como poderiam integrar as questões de gênero e igualdade nas ações já existentes de combate ao bullying. Sugeriram realizar palestras, encontros e debates com outras turmas, reforçando a ideia de que esses espaços de diálogo devem envolver toda a comunidade escolar. Lipoldina e Tulipa sublinharam que falar abertamente sobre o tema poderia “aumentar valores e opiniões” e contribuir para que as pessoas aprendam a respeitar as diferenças.

Unknown, o único rapaz presente na última sessão, também demonstrou um movimento de envolvimento ativo. Ele afirmou que iria “falar com os amigos sobre igualdade

de género” e tentar influenciá-los a refletir sobre o tema. Recordando uma partilha feita na sessão anterior, referiu que ele e alguns amigos realizavam uma espécie de “catfishing reverso”, fingindo ser raparigas nas redes sociais para identificar perfis de abusadores e pedófilos, o que denota uma consciência prática e uma forma de ação direta diante das desigualdades e violências de género.

Além disso, o grupo discutiu ideias para futuras ações, como organizar palestras sobre temas interligados, o assédio, as diferenças de género e o bullying, e criar momentos semelhantes aos encontros sociodramáticos para envolver mais colegas. Essas propostas revelam uma apropriação ativa do processo e um desejo de continuidade, mostrando que o grupo não apenas compreendeu os conceitos trabalhados, mas os transformou em iniciativas concretas de cidadania.

O dados elucidados acima a respeito do aumento da consciência crítica e do impulso à ação a partir do sociodrama também foi verificado no estudo de Lestari & Okon (2024) realizado em uma escola na Indonésia que utilizava o sociodrama como método de ensino da disciplina de Educação para a Cidadania. A investigação mostrou que o sociodrama além de favorecer a ampliação da consciência social, as habilidades sociais e o senso de responsabilidade, também favoreceu a maior participação e engajamento dos/as alunos/as em atividades sociais.

Dessa forma, observa-se que o sociodrama promoveu uma passagem efetiva da reflexão à ação, estimulando o pensamento crítico, a corresponsabilidade e o engajamento social. Tal como afirmam Nery & Conceição (2012), a ação grupal e dramática possibilita que os/as participantes se reconheçam como agentes de transformação no seu meio, e que o conhecimento vivido se converta em práticas sociais.

Por fim, este eixo temático demonstrou a relevância do sociodrama como prática educativa e como potencial de transformação dentro da educação. A escolha pelo sociodrama temático possibilita ainda que os temas trabalhados nesta investigação possam servir de inspiração para intervenções futuras em contextos educativos semelhantes. Importa referir nesta conclusão, que o sociodrama é também um método desafiante e que exige do/a diretor/a uma disposição às necessidades do grupo, por isso, é uma prática que reivindica uma postura de abertura e humildade de quem a conduz. Assim, ser sociodramatista é estar a favor do grupo e esse processo, embora seja bonito, também demanda romper com as lógicas de controlo existentes na educação, o que nem sempre é um movimento fácil. Entende-se assim, que o sociodrama desafia todas as pessoas envolvidas nas sessões, exigindo autenticidade e flexibilidade, para que as potenciais transformações sejam, de facto, reais e alcançáveis.

VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS: “Se continuarmos a falar sobre isso em todos os lugares, talvez um dia alcancemos a igualdade de gênero”

Ao iniciar esta investigação, havia em mim uma inquietação profunda em compreender como os/as jovens (re)produzem estereótipos de gênero nos seus diferentes contextos sociais e escolares, e de que modo esses estereótipos contribuem para manter ou transgredir os sistemas de desigualdade. Essa inquietação foi acompanhada por um desejo igualmente forte de encontrar um método que não apenas revelasse essas percepções, mas que também pudesse favorecer processos de desconstrução e reflexão crítica. A minha experiência como psicodramatista e o meu percurso inserido no campo da educação levaram-me a reconhecer no sociodrama um caminho possível, já que através da literatura científica e da minha experiência prática, entendia que o sociodrama é um método com potencial para promover o diálogo, a consciência e a transformação. Assim, esta investigação nasceu de uma dupla busca: compreender as (re)produções de estereótipos de gênero entre os/as jovens e a relação destes com os sistemas de desigualdades e verificar se o sociodrama pode constituir-se como uma prática educativa emancipadora, capaz de estimular a consciência crítica e o exercício da cidadania.

Por ser um método de ação, o sociodrama revelou-se um instrumento exigente, que me colocou inteiramente a serviço do grupo. Enquanto investigadora, no papel de diretora de Sociodrama, vivi uma implicação contínua durante todas as sessões. As sete sessões com o grupo constituíram momentos de intensidade intelectual, emocional e relacional, em que a condução do Sociodrama temático exigiu estar disponível para o grupo, suportando conflitos, resistências e angústias.

Este processo foi fundamental para perceber a sensibilidade do tema e a complexidade envolvente, ao mesmo tempo que constituía um exercício constante de criar um espaço seguro, utilizando as técnicas e métodos do Sociodrama, que permitisse aos/as jovens expressarem livremente as suas percepções. Além disso, representou um desafio ético, dado que o contexto escolar já me era familiar, exigindo atenção permanente ao equilíbrio entre pesquisa, cuidado com os participantes e responsabilidade enquanto investigadora. O momento da coleta de dados revelou-se, assim, um exercício de presença plena e comprometimento com o objeto de estudo, os/as participantes e com a minha própria ação enquanto facilitadora e investigadora.

É importante também reconhecer algumas limitações deste estudo. Por se tratar de um estudo de caso, inserido em um contexto muito específico, com participantes de realidades, culturas e nacionalidades diversas, há restrições quanto à generalização dos resultados. Outra

limitação decorreu do tempo disponibilizado pela direção para a realização das sessões de Sociodrama. Foi cedido um horário limitado pela agenda dos/as alunos/as, com duração máxima de uma hora a uma hora e dez minutos por sessão. Após a realização do estudo, compreendeu-se que este tempo restringiu o aprofundamento de algumas vivências dramáticas e das discussões coletivas, especialmente na fase de compartilhamento e reflexão.

Entretanto, mesmo com as limitações do contexto e do tempo disponível para as sessões, foi possível realizar todas as atividades conforme o planeado. Os resultados obtidos mostraram-se satisfatórios para responder às questões de partida da investigação, permitindo identificar como os/as jovens reproduzem e contestam estereótipos de género, bem como compreender o potencial do Sociodrama como prática educativa de desconstrução de normas e promoção da reflexão crítica.

Perceções dos/as jovens sobre estereótipos e (des)igualdade de género: movimentos interseccionais de reconhecimento, reprodução e contestação

O estudo revelou que, entre os/as jovens participantes, ainda existe uma tendência conservadora na perceção de estereótipos de género, presente tanto nas falas de rapazes quanto de raparigas, embora com maior ênfase entre os rapazes. Esse padrão reflete como normas tradicionais de género continuam a influenciar perceções e comportamentos, mantendo certos elementos das desigualdades estruturais.

Entretanto, observou-se também um movimento de contestação e reflexão crítica, no qual os/as jovens questionaram estereótipos e propuseram ações voltadas para a promoção da igualdade de género. Esse contraste entre reprodução e contestação evidencia que, mesmo em contextos marcados por normas conservadoras, há espaço para resistência, conscientização e transformação social.

Um aspeto crucial que emergiu do estudo foi a relevância da interseccionalidade para compreender as perceções de género. O grupo era composto por participantes de diferentes nacionalidades, culturas, religiões e contextos étnicos, e essas intersecções influenciaram significativamente as atitudes e interpretações dos jovens. Observou-se, por exemplo, que participantes do Bangladesh, Índia e Nepal apresentaram padrões de consciência crítica distintos em relação aos participantes de Portugal, Brasil e Guiné-Bissau. Tais diferenças mostraram como fatores culturais e religiosos podem fortalecer ou desafiar perceções mais conservadoras de género, inclusive em relação à concepção do género como binário ou não.

Outro elemento relevante foi a experiência prévia de algumas participantes com projetos escolares sobre igualdade de género. Observou-se que o contato anterior com ações

educativas sobre a temática reforçou a consciência crítica e reduziu a reprodução de estereótipos, evidenciando a importância de iniciativas escolares continuadas para promover a reflexão, a igualdade e a transformação social. Esses achados reforçam a necessidade de integrar práticas educativas de igualdade de gênero no contexto escolar, de forma estruturada e contínua, como estratégia para fomentar percepções mais críticas e inclusivas entre os/as jovens.

Por fim, compreendeu-se que, mesmo quando os/as jovens apresentam reflexões críticas sobre estereótipos de gênero, ainda persiste a reprodução de normas e visões estigmatizadas, revelando limites na sua compreensão do que constitui uma verdadeira igualdade.

Observou-se que, frequentemente, a noção de igualdade é entendida de forma simplista ou compensatória, como se bastasse transferir para os homens julgamentos ou restrições historicamente aplicados às mulheres, ao invés de promover uma consciência genuína sobre a liberdade de todos os corpos, sexualidades e identidades de gênero. Essa perspectiva demonstra que a reprodução de estereótipos, mesmo quando mediada por reflexão crítica, pode inadvertidamente perpetuar desigualdades, ao reforçar ideias rígidas sobre o que é aceitável ou não para cada gênero.

O estudo evidenciou, no entanto, que há também movimentos de contestação e abertura nos/as jovens, especialmente quando são convidados/as a trazer experiências pessoais, dramatizações e reflexões vivenciais. Nesses momentos, nota-se que alguns/as participantes conseguem questionar normas cristalizadas, explorar novas formas de pensar e perceber as limitações das concepções tradicionais de gênero. Ainda assim, essa contestação nem sempre se traduz numa consciência crítica plena sobre liberdade, autonomia e diversidade, o que, a certa medida, acaba por manter os sistemas de desigualdade.

Esses achados reforçam a necessidade de um trabalho educativo contínuo e estruturado, que vá além da conscientização sobre estereótipos, promovendo uma reflexão crítica profunda sobre gênero, sexualidade e desigualdades.

A igualdade de gênero, nesse sentido, não deve ser pensada como um conceito mecânico de equiparação, mas como uma prática que reconhece as diferenças, valoriza a diversidade e busca criar relações sociais mais justas, equitativas e inclusivas. Em suma, o desafio que emerge é formar jovens capazes de compreender que a liberdade e a igualdade não se atingem apenas transferindo estigmas ou reproduzindo normas, mas desconstruindo preconceitos, refletindo sobre privilégios e construindo coletivamente uma cultura de respeito e empatia.

Sociodrama na educação e os processos de (des)construção: desafios e muitas possibilidades

O estudo revelou que o sociodrama possui um potencial significativo tanto na desconstrução de estereótipos de gênero quanto na construção de práticas mais igualitárias entre rapazes, raparigas e diferentes expressões de gênero. Os/as jovens destacaram o sociodrama como um espaço seguro, onde puderam expressar livremente os seus pensamentos e percepções, sem receio de julgamento. Muitos referiram que, durante as sessões, conseguiram externalizar experiências e reflexões pessoais de forma semelhante à escrita num diário, compreendendo que esse ambiente protegido permitiu abordar temas densos e desafiantes com maior leveza e fluidez, sem deixar de tratar do que realmente é importante.

As dramatizações surgiram como uma ferramenta poderosa para o processo de desconstrução de estereótipos, possibilitando aos/às participantes uma relação mais concreta e sensível com os conceitos trabalhados. Observou-se que alguns jovens já apresentavam maior consciência crítica e abertura para perspectivas não estereotipadas, enquanto outros/as mantinham posturas mais rígidas e cristalizadas em relação aos papéis e normas de gênero. No entanto, durante as sessões, especialmente a quarta e sexta sessão, os/as jovens trouxeram cenas e vivências pessoais, que se notou uma maior flexibilidade conceptual: conceitos antes rígidos passaram a ser questionados, mostrando que o envolvimento ativo e experiencial facilita a transformação de percepções arraigadas.

O sociodrama, assim, mostrou-se uma ponte entre a razão e a vivência, permitindo que os/as participantes não apenas refletissem sobre desigualdades e estereótipos de gênero, mas também construíssem novas perspectivas a partir das próprias experiências.

No caso dos rapazes que permaneceram até o fim do estudo, foi possível observar uma mudança significativa na forma como passaram a compreender questões de desigualdade, especialmente em relação a experiências femininas de assédio e violência, frequentemente invisibilizadas nas discussões convencionais.

A continuidade das sessões revelou-se um elemento central para o sucesso do Sociodrama como prática educativa. Não se tratou apenas de encontros isolados, mas de um processo gradual, em que os/as jovens puderam desenvolver confiança, familiaridade com o espaço e progressivamente aprofundar reflexões sobre estereótipos e desigualdades de gênero.

No entanto, o Sociodrama enquanto prática educativa apresenta também desafios importantes, especialmente em contextos escolares. Para a sua condução adequada, é necessário possuir formação específica, garantindo que professores ou outros agentes

educativos não conduzam as sessões sem a devida especialização. Além disso, é fundamental assegurar sigilo, confidencialidade e a criação de um espaço verdadeiramente seguro, onde os/as jovens se sintam à vontade para partilhar perceções e experiências sem receio de julgamento.

Outro ponto essencial é que o diretor de Sociodrama precisa manter flexibilidade e abertura em relação às vivências dos/as participantes, pautando a prática em experiências libertadoras (Freire, 1987), evitando que o método amplifique vozes opressoras. A atenção contínua às escolhas feitas pelo diretor durante o percurso, às técnicas utilizadas e à condução das dramatizações é fundamental para que o Sociodrama alcance seu potencial transformador, promovendo maior participação cívica, consciência crítica, reflexão e empatia entre os/as jovens.

Em linhas conclusivas, o sociodrama mostrou-se eficaz para trabalhar as temáticas de cidadania nas escolas, além disto, o método enquanto prática educativa também favoreceu a construção de relações mais positivas, autoconhecimento, o pensamento crítico, o pensamento criativo, a comunicação, entre outras habilidades e competências favoráveis para o desenvolvimento dos/as jovens. Neste sentido, esta investigação sugere que a presença de outros/as profissionais qualificados, tal como sociodramatistas, no contexto escolar pode ser uma mais valia dentro da educação e uma resposta às demandas educacionais que acabam sendo invisibilizadas pela falta de recursos humanos e pedagógicos para intervenções que dão respostas a estas necessidades.

Notas finais ...

Esta investigação partiu do domínio “*Educação, Artes e Cidades*” e manteve-se profundamente alinhada com este domínio, articulando teoria e prática através do sociodrama como método não tradicional de aprendizagem e reflexão. O percurso revelou que o sociodrama, ao integrar arte, expressão e diálogo, constitui-se como um método educativo emancipador, capaz de promover consciência crítica, empatia e participação ativa.

Ao abordar os estereótipos de género no contexto da educação para a cidadania, o estudo evidenciou que pensar o género é também pensar a democracia e a igualdade. As vozes dos/as jovens mostraram tanto a reprodução de desigualdades quanto o desejo de mudança, como disse Moranguinho: “*se continuarmos a falar sobre isso em todos os lugares, talvez um dia alcancemos a igualdade de género*”. É nesse compromisso de continuar a falar, a fazer e a provocar reflexão que reside o propósito deste trabalho e o meu propósito na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves-Mazzotti, Alda Judith (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos De Pesquisa*, 36(129), 637–651. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barrett, Aileen, Kajamaa, Anu, & Johnston, Jenny. (2020). How to ... be reflexive when conducting qualitative research. *The Clinical Teacher*, 17(5), 487–489. <https://doi.org/10.1111/tct.13133>
- Beauvoir, Simone de. (1967). *O segundo sexo: II. A experiência vivida* (S. Milliet, Trad.). Difusão Europeia do Livro.
- Butler, Judith (2024). *Quem tem medo do gênero* (N. Quintas, Trad.). Orfeu Negro.
- Butler, Judith (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.). Civilização Brasileira.
- Carrito, Manuela, & Araújo, Helena C. (2013). A «palavra» aos jovens: A construção de masculinidades em contexto escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 139-158. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71000>
- Castro, Amanda, Cardoso, Alexandra S. & Leandro, Maiara (2020). O Sociodrama como método de captação das Representações Sociais. *Revista De Psicologia*, 11(1), 204–210. <https://doi.org/10.36517/revpsiufc.11.1.2020.16>
- Castro, Teresa C. M., & Ramos, Rui Manuel N. L. (2018). As questões de gênero no manual escolar: uma abordagem linguística. *Calidoscópio*, 16:2, pp. 328-339. <https://doi.org/10.4013/cld.2018.162.14>
- Cipriano, Margarida, Vaz, André R., Rolho, Jéssica, Santos, Ana Sofia, & Carneiro, Paula (2021). Behavior as a stereotype cue: An European Portuguese pretest on age and gender stereotypes. *Análise Psicológica*, 39(1), 27-38. <https://doi.org/10.14417/ap.1778>
- Cislaghi, Beniamino, & Heise, Lori. (2020). Gender norms and social norms: differences, similarities and why they matter in prevention science. *Sociology of Health Illness*, 42: 407-422. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13008>
- Collins, Patricia H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
- Collins, Patricia H., & Bilge, Sirma. (2020). *Interseccionalidade* (R. Souza, Trad.; 1. ed.). Boitempo.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2023a). *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação – Portugal + Igual (ENIND)*. Recuperado de https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/12/ENIND_Monitorizacao.pdf
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2023b). *Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens (PAIMH)*. Recuperado de https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/12/Plano_AIMH.pdf

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2023c). *Plano de Ação para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e à Violência Doméstica (PAVMVD)*. Recuperado de https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/12/Plano_AVMVD.pdf

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2023d). *Plano de Ação para o Combate à Discriminação em razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género, e Características Sexuais (PAOIEC)*. Recuperado de https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/12/Plano_AOIEC.pdf

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). (2024). *Igualdade de género em Portugal: Boletim estatístico 2024* (Novembro de 2024). <https://www.cig.gov.pt>

Connell, Raewyn W. (1987). *Gender and power: Society, the person, and sexual politics*. Polity Press.

Connell, Raewyn W. (2002). *Gender*. Polity Press.

Connell, Raewyn W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Polity Press.

Costa, Pedro A., & Davies, Michelle (2012). Portuguese adolescents' attitudes toward sexual minorities: Transphobia, homophobia, and gender role beliefs. *Journal of Homosexuality*, 59(10), 1424–1442. <https://doi.org/10.1080/00918369.2012.724944>

Cowley, Emma S., Watson, Paula M., Foweather, Lawrence, Belton, Sarahjane., Thompson, Andrew, Thijssen, Dick, & Wagenmakers, Anton J. M. (2021). "Girls Aren't Meant to Exercise": Perceived Influences on Physical Activity among Adolescent Girls-The HERizon Project. *Children* , 8(1), 31. <https://doi.org/10.3390/children8010031>

Crawford, Mary & Popp, Danielle (2003). Sexual double standards: a review and methodological critique of two decades of research. *Journal of sex research*, 40(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/00224490309552163>

Crenshaw, Kimberlé 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*, 1989(1), 139–167. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198782063.003.0016>

Dalla Valle, Paulo R., & Ferreira, Jacques de L. (2025). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: Contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, 41, e 49377. <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>

Darwin, Helana (2020). Navigating the religious gender binary. *Sociology of Religion*, 81(2), 185–205. <https://doi.org/10.1093/socrel/srz034>

Dedomenico, André M. (2020). Ética, tirania e psicodrama. *Revista Brasileira De Psicodrama*, 19(1), 95–102. <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/158>

Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Direção-Geral da Educação. (2025a). *Aprendizagens essenciais: Cidadania e desenvolvimento*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. (2025b). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*. Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-a-cidadania>

Dias Garcia, Ana, Macedo, Eunice, & Queirós, João (2019). Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: como pessoas jovens (re)criam cidadania?. *Práxis Educativa*, 14(3), 1230–1250. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.023>

Eagly, Alice H., & Steffen, Valerie J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 735–754. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.735>

Ellemers, Naomi. (2018). Gender stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275–298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>

Farvid, Pantéa, Braun, Virginia & Roney, Casey (2017). “No girl wants to be called a slut!”: women, heterosexual casual sex and the sexual double standard. *Journal of Gender Studies*, 26(5), 544–560. <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1150818>

Feijó, Neide., & Ferracini, Lúcio. (2021). O sociodrama como metodologia da pesquisa. *Revista Brasileira De Psicodrama*, 29(3), 172–177. <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/462>

Fonseca, Laura (2007). Corpo falado: sexualidades, poder e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 135-168. <https://hdl.handle.net/10216/84953>

Fonseca, Laura, & Santos, Sofia A. (2015). *Sexualidades, gravidez e juventude: Relações sociais e educativas*. Edições Afrontamento.

Fraser, Nancy. (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63). <https://doi.org/10.4000/rccs.1250>

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gomes, Angélica T. (2019). *Sociodrama com estudantes universitários: um instrumento de investigação e promoção de saúde mental*. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-17122019-171820/>

Hirata, Helena (2018). Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Trabalho Necessário*, 16(29), 14–27. <https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4552>

- Holmes, Mary. (2007). *What is Gender? Sociological Approaches*. Sage Publications.
- hooks, bell (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In Guacira Lopes Louro (Org.), *O corpo educado* (pp. 115-123). Autentica Editora.
- Hyde, Janet S., Bigler, Rebecca S., Joel, Daphna, Tate, Charlotte C. , & van Anders, Sari M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist*, 74(2), 171–193. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>
- Kreager, Derek A., Staff, Jeremy, Felmlee, Diane, Zhang, Haoyang, & Veenstra, René (2024). The Sexual Double Standard and Adolescent Stigma: A Sociometric and Comparative Approach. *The Journal of Sex Research*, 62(4), 476–486. <https://doi.org/10.1080/00224499.2024.2358144>
- King, Tania L., Kavanagh, Anne, Scovelle, Anna J., & Milner, Allison. (2020). Associations between gender equality and health: A systematic review. *Health Promotion International*, 35(1), 27–41. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31916577/>
- Klann, Elyssa M., Wong, Y. Joel, & Rydell, Robert J. (2018). Firm father figures: A moderated mediation model of perceived authoritarianism and the intergenerational transmission of gender messages from fathers to sons. *Journal of counseling psychology*, 65(4), 500–511. <https://doi.org/10.1037/cou0000296>
- Lestari, Puji & Okon, Cecilia (2024). The Influence of Citizenship Education Learning Using the Sociodrama Method on Students' Social Concern. *Journal of Social Knowledge Education (JSKE)*, 5(4), 165-172. <https://doi.org/10.37251/jske.v5i4.1068>
- Louro, Guacira L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Louro, Guacira L., Neckel, Jane F., & Goellner, Silvana V. (Orgs.). (2003). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Vozes.
- Louro, Guacira Lopes (2017). Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20(2). <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>
- Macedo, Eunice, Clough, Nick, & Santos, Sofia Almeida . (2017). Engaging vulnerable young people in education through the arts: Challenges and opportunities. *Educação, Sociedade & Culturas*, 50, 7-14. <https://doi.org/10.34626/esc.vi50.131>
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Afrontamento.
- Marra, Marlene M. (2021). Educação Psicodramática. *Revista Brasileira De Psicodrama*, 93–100. <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/526>
- Marra, Marlene M. & Fleury, Heloísa J. (2008). *Grupos: intervenção socioeducativa e método sociopsicodramático*. Ágora.
- Martins, Alcina de Oliveira, Coimbra, Maria Nazaré, Sa, Susana Oliveira, & Oliveira, José António (2020). A Marca (In)Visível do Gênero na Família: Percepções de Jovens Estudantes.

Fronteira: *Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 341–354.
<https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p341-354>

Milner, Allison., Kavanagh, Anne., Scovelle, Anna J., O’Neil, Adrienne., Kalb, Guyonne, Hewitt, Belinda, & King, Tania L. (2021). Gender equality and health in high-income countries: A systematic review of within-country indicators of gender equality in relation to health outcomes. *Women’s Health Reports*, 2(1), 113–123.
<https://doi.org/10.1089/whr.2020.0114>

Miranda, António, & Oliveira, Joana (2012) Quando o palco é parte da realidade. *Sensos*, volume 2, nº 1 . <http://sensos.esse.ipp.pt/revista/index.php/sensos/article/view/73>

Moreno, Jacob Levy (2008). *Psicodrama*. 16 ed.Saraiva.

Monteiro, Rosa, Lopes, Mónica do A., Vieira, Cristina C., Santos, Caynnã. C., & Ferreira, Virgínia (2024). *Políticas públicas de igualdade de género na educação em Portugal: da legislação à difícil transposição prática*. <https://hdl.handle.net/10316/116779>

Nery, Maria da Penha, Costa, Liana F., & Conceição, Maria Inês G. (2006). O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 16(35), 305–313.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300002>

Nery, Maria da Penha, Conceição, Maria Inês G. (2012). *Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos*. São Paulo: Àgora.

Nery, Maria da Penha, & Gisler, Júlia Villela Teixeira. (2019). Sociodrama: método ativo na pesquisa, no ensino e na intervenção educacional. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 27(1), 11-19.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100002

Olay, Lúcia R., & Masegosa, Antonio N. (2024). School, Literature and Sexual Stereotypes. A Didactic Analysis. *Revista Estudos Feministas*, 32(2), e 89518.
<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n289518>

ONU Mulheres & Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas. (2024). *Progress on the Sustainable Development Goals: The Gender Snapshot 2024*. Nações Unidas.
<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2024/09/progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2024>

Pereira, Maria do Mar. (2012). *Fazendo género no recreio: A negociação do género em espaço escolar*. Imprensa de Ciências Sociais.

Pinto, Teresa (Coord.), Nogueira, Conceição, Vieira, Cristina, Silva, Isabel, Saavedra, Luísa, Silva, Maria João, Silva, Paula, Tavares, Teresa-Claúdia, & Prazeres, Vasco (2015). *Guião de educação: género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (2ª ed.). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/734-15_3Ciclo_Versao_Digital_Final_NOVA.pdf

Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens (2023-2026). *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - Portugal + Igual (ENIND)*. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/12/Plano_AIMH.pdf

Santos, Pedro Luís T., & Bitencourt, Leandro C. (2019). Psicodrama, ética e o outro. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 27(2), 174-185. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.20190020>

Tabassum, Naznin., & Nayak, Bhabani S. (2021). Gender Stereotypes and Their Impact on Women's Career Progressions from a Managerial Perspective. *IIM Kozhikode Society & Management Review*, 10(2), 192-208. <https://doi.org/10.1177/2277975220975513>

Taylor, Peter & Medina, Milton Norman. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *International Journal of Meaning Centred Education*. <https://www.researchgate.net/publication/264196558>

UNESCO. (2019). *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000>

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR). (2024). *Observatório de Mulheres Assassinadas – Dados preliminares sobre as Mulheres Assassinadas em Portugal: 1 de janeiro a 15 de novembro de 2024* [Infografia]. União de Mulheres Alternativa e Resposta. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2024/11/UMAR_Infografia_2024_VF.pdf

Venegas, Mar , Villar-Aguilés, Alicia & Santos, Sofia A. (2020). Sex and gender equality policies in education in three Southern European societies: The cases of Andalusia and Valencian Community (Spain) and Portugal. *Revista Española de Sociología*, 29(1), 137–151. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.09>

Venegas, Mar, Paniza-Prados, José Luís, Romero-Valiente, Francisco, & Fernández-Langa, Teresa (2025). The Culture of Romance as a Factor Associated with Gender Violence in Adolescence. *Social Sciences*, 14(8), 460. <https://doi.org/10.3390/socsci14080460>

Vicente-Cruz, Emerson, Soto-Sanfiel, Maria T., & Angulo-Brunet, Ariadna (2025). Youth perceptions of male homosexuality: Conceptions and stereotypes in Brazil. *Archives of Sexual Behavior*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10508-025-03206-2>

Wickham, Miriam Ines, van Nunspeet, Félice & Ellemers, Naomi. (2023). Gender identification beyond the binary and its consequences for social well-being. *Archives of Sexual Behavior*, 52(3), 1073–1093. <https://doi.org/10.1007/s10508-022-02453-x>

Young, Iris (2003). O género como serialidade: pensar as mulheres como um colectivo social. *Ex-aequo*(8), 113-139. <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/o-genero-como-serialidade>

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretende-se realizar **6 encontros de grupo**, utilizando-se do método do sociodrama, desenvolvidos pela investigadora Aniely Cristina Romualdino **na Escola (NOME DA ESCOLA)**, onde o/a seu/sua educando/educanda será convidado/a a falar, juntamente com os/as restantes jovens sobre suas percepções, experiências e vivências acerca dos estereótipos de género. Este momento será gravado em áudio e, posteriormente, transcrito.

O tratamento dos dados obtidos garantirá o **anonimato** dos/das participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a identidade do/a seu/sua educando/a. O/A seu/sua educando/a é inteiramente livre a participar ou não nos encontros de grupo, podendo retirar-se a qualquer momento. O/A seu/sua educando/a é igualmente livre de recusar a discutir determinado(s) tópico(s).

Assim, eu, _____, encarregado/a de educação de _____, declaro que percebi a informação indicada e permito que o/a meu/minha educando/educanda participe nos encontros de grupo no âmbito da dissertação “*Estereótipos de género e (re)produção de estruturas de (des)igualdade: uma experiência de sociodrama no contexto escolar*” realizada pela investigadora Aniely Cristina Romualdino, sob a orientação da Dra. Sofia Almeida Santos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Compreendo, também, os procedimentos acima descritos e foi-me dada uma cópia deste consentimento.

Se tiver qualquer questão adicional sobre os encontros de grupo, poderá contactar:

- **Aniely Romualdino**, estudante do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pessoalmente ou através do email **anielyromualdino@gmail.com**

_____ / ____ / ____

(Assinatura do/a E. de Educação)

Data

_____ / ____ / ____

(Assinatura da investigadora)

Data

ANEXO II - INSTRUMENTO UTILIZADO NA QUARTA SESSÃO

Parte I

Nome: Gênero:

1. Brincou com as Barbies quando chegou da escola. (Played with Barbie dolls after school.)
2. Brincou com os carrinhos quando chegou da escola. (Played with toy cars after school.)
3. Jogou um videogame o dia inteiro. (Played a videogame all day.)
4. Anda de skate. (Rides a skate.)
5. Foi dormir a casa de um amigo. (Went to sleep at a friend's house.)
6. Pela manhã, foi ao supermercado comprar gomas. (In the morning, went to the supermarket to buy jelly beans.)
7. Descobriu rapidamente como trabalhar com um programa de computador. (Figured out quickly how to work with a computer program.)
8. Escreveu um post no seu blog sobre moda e beleza há alguns dias. (Wrote a post on their blog about fashion and beauty a few days ago.)
9. Usa tênis todos os dias. (Wears sneakers every day.)
10. Foi ao ginásio quatro vezes na semana passada. (Went to the gym four times last week.)
11. Usa o cabelo comprido. (Wears long hair.)
12. Participou numa marcha feminista. (Participated in a feminist march.)
13. Gosta de dançar nas festas. (Likes to dance at parties.)
14. Começou a ter aulas de canto. (Started singing lessons.)
15. Colocou maquilhagem para ir a uma festa. (Put make up on to go to a party.)
16. Carregou 4 garrafas de 5L de água. (Carried 4 bottles of water with 5L each.)
17. Criticou o vestido da amiga. (Criticized a friend's dress.)
18. Colocou gel no cabelo para ir a uma festa. (Put hair gel to go to a party.)
19. Resolveu uma tarefa de matemática muito complexa. (Solved a very complex Mathematics exercise.)
20. Demorou uma hora a arranjar-se. (Took an hour to get ready.)

Feminino	Masculino
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Extraído [E ADAPTADO] de: Cipriano, M., Vaz, A. R., Rolho, J., Santos, A. S., & Carneiro, P. (2021). Behavior as a stereotype cue: An European Portuguese pretest on age and gender stereotypes. *Análise Psicológica*, 39(1), 27-38. <https://doi.org/10.14417/ap.1778>

Parte II

Nome: Género:

21. Pôs um boné. (Put on a cap.)
22. Resolveu uma tarefa de português muito complexa. (Solved a very complex Portuguese Language exercise.)
23. Elogiou o vestido da amiga. (Complimented a friend's dress.)
24. Participou num debate educativo. (Participated in an education debate.)
25. Carregou 2 garrafas de 1L de água. (Carried 2 bottles of water with 1L each.)
26. Esta semana, foi assistir ao jogo da seleção. (This week, watched the national soccer team's game.)
27. Assistiu a um jogo do Benfica na semana passada. (Watched a Benfica game last week.)
28. Treina a equipa de futebol do sítio onde mora. (Coaches the local soccer team.)
29. Instalou um sistema de segurança. (Installed a security system.)
30. Ontem à tarde foi ao cabeleireiro. (Went to the hairdresser yesterday afternoon.)
31. Usa o cabelo curto. (Wears short hair.)
32. Cuida dos filhos. (Takes care of their children.)
33. Mudou o óleo do seu carro. (Changed the oil in the car.)
34. Trabalha numa empresa de finanças, como gerente. (Works in a finance company, as manager.)
35. Ontem à tarde foi ao barbeiro. (Went to the barber shop yesterday afternoon.)
36. Descobriu, depois de 3 meses, como trabalhar com um programa de computador. (Figured out, after three months, how to work with a computer program.)
37. Passou a sexta-feira à noite em casa. (Spent Friday night at home.)
38. Comprou uns anéis. (Bought some rings.)
39. Trabalha numa empresa de finanças, como responsável pela limpeza. (Works in a finance company, as cleaning responsible.)
40. Defende o casamento homossexual. (Defends same-sex marriage.)

Feminino	Masculino
21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
31 32 33 34 35 36 37 38 39 40	31 32 33 34 35 36 37 38 39 40

Extraído [E ADAPTADO] de: Cipriano, M., Vaz, A. R., Rolho, J., Santos, A. S., & Carneiro, P. (2021). Behavior as a stereotype cue: An European Portuguese pretest on age and gender stereotypes. *Análise Psicológica*, 39(1), 27-38. <https://doi.org/10.14417/ap.1778>