

***O desenho infantil enquanto ferramenta de
avaliação em projetos sociais:
estudo de caso do projeto "menin@s - igualdade e
não violência"***

Daniela Filipa Silva Saraiva

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Empreendedorismo e Inovação Social
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Alcides Almeida Monteiro

outubro de 2022

Declaração de Integridade

Eu, Daniela Filipa Silva Saraiva, que abaixo assino, estudante com número de inscrição M10709 do curso de 2.º Ciclo/Mestrado de Empreendedorismo e Inovação Social da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridade da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, e que em particular atendi à exigida referência de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assim assumo na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 04 / 10 / 2022

Daniela Filipa Silva Saraiva

“Precisamos da utopia. A utopia é a maior força do ser humano. Vivemos e somos fortes porque temos utopias. Não é pensar que algo nunca vai realizar-se, a utopia é um instrumento para que a mudança se concretize.

Neste espírito, acredito que o amanhã existe. Temos de o criar.”

Riccardo Petrella, 2018.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Alcides A. Monteiro pelo incentivo, pela compreensão e pelo rigor. Por todo o cuidado ao longo deste processo de aprendizagem e orientação, onde os seus traços de humanidade imprimiram em mim a vontade de fazer “heroicamente parte da solução”.

À Bruna Tapada pela possibilidade de conduzir sonhos à realidade através da oportunidade de integrar a minha perspectiva na sua visão. Pelo caminho conjunto para construir pontes para um lugar mais digno e igualitário.

Às crianças que participaram nesta investigação e que são em si a esperança do amanhã.

À Paula Custódio Reis pela camaradagem e companheirismo nestes últimos anos, mas sobretudo pelo exemplo humano de coragem, coerência e dedicação.

A todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida e que mantêm a candeia acesa, pessoas comuns que têm carácter e que são razão por que nunca devemos desistir de encontrar espaços de humanidade.

Aos meus pais que sempre fertilizaram os meus sonhos e edificaram em mim todos os princípios que me fazem ambicionar por um mundo mais humano, mais livre e fraterno.

Á minha Margarida, a flor da minha vida.

Ao meu Henrique por me cativar e por crescer todos os dias comigo, pelo sentido que dá à luta e à dança da vida.

Resumo

Tem-se observado uma ortodoxia no que concerne aos processos avaliativos de projetos sociais, que muito se consubstancia pela construção de normas que estruturam os procedimentos avaliativos. Não obstante, os processos avaliativos de projetos sociais devem procurar adaptar-se a novos desafios, nomeadamente quando se trabalha com públicos específicos. Perante este panorama, urge a necessidade de fomentar o reconhecimento da importância de uma aferição sensível e efetiva das mudanças nos beneficiários de projetos sociais. Pensando nisto à luz de ter como público-alvo crianças, enfrentamos desafios específicos a este público.

Com base nesta premissa, a presente investigação pretendeu, numa abordagem exploratória, avaliar o recurso a uma metodologia não ortodoxa – o desenho infantil – enquanto instrumento de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças no âmbito da intervenção socioeducativa de um projeto social. Tendo como principal objetivo analisar a aplicabilidade do uso do desenho infantil enquanto ferramenta de avaliação no âmbito de projetos sociais, a presente investigação teve por base um estudo de caso no âmbito do projeto “menin@s - igualdade e não violência”.

A análise baseou-se nos conteúdos contidos nos desenhos realizados pelas crianças em dois momentos, num momento prévio à realização da intervenção socioeducativa e num momento subsequente à referida intervenção. Por fim, recorrendo à análise de conteúdo e à análise estatística constatamos que alguns dos indicadores revelaram significância estatística nas alterações no mundo simbólico das crianças nas questões de género.

Os resultados obtidos através de uma pesquisa exploratória aferiram que a proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção é maior à proporção de estereótipos de género na amostragem pós intervenção. Demonstrando assim, que o desenho infantil pode representar uma ferramenta de projetos sociais, nomeadamente, quando o público-alvo são crianças. Apesar deste ser um instrumento que ainda carece de maior robustez por parte de investigações científicas, esta revelou-se uma técnica expressiva, envolvente, versátil, flexível, acessível, fácil e económica. A aplicação do desenho infantil no processo de avaliação de projetos poderá habilitar a realização de uma avaliação participante e participativa, conferindo uma voz ativa às crianças beneficiárias dos projetos.

Palavras-chave

Avaliação de Projetos Sociais; Crianças; Desenhos; Desenho Participativo; Ferramentas de Avaliação; Igualdade de Género.

Abstract

An orthodoxy has been observed with regard to the evaluation processes of social projects, which is very much embodied by the construction of norms that structure the evaluation procedures. Nevertheless, the evaluation processes of social projects must seek to adapt to new challenges, particularly when working with specific audiences. Given this panorama, there is an urgent need to promote the recognition of the importance of a sensitive and effective assessment of changes in the beneficiaries of social projects. Thinking about this in light of having children as our target audience, we face challenges specific to this public.

Based on this premise, this research aimed, in an exploratory approach, to evaluate the use of an unorthodox methodology - child drawing - as a tool to assess the knowledge acquired by children during the intervention of the socio-educational project. With the main objective of analyzing the applicability of the use of child drawing as an evaluation tool in socio-educational projects, this research was based on a case study of the project "menin@s - equality and nonviolence".

The analysis was based on the contents contained in the drawings made by the children in two moments, before the socio-educational intervention and after the intervention. Finally, using content analysis and statistical analysis we found that some of the indicators showed statistical significance in the changes in the symbolic world of children in gender issues.

The results obtained through exploratory research showed that the proportion of gender stereotypes in the pre-intervention sample is higher than the proportion of gender stereotypes in the post-intervention sample. Thus, demonstrating that children's drawing can represent a tool for social projects, particularly when the target audience is children. Although this is an instrument that still needs more robust scientific research, it has proven to be an expressive, engaging, versatile, flexible, accessible, easy and inexpensive technique. The application of child drawing in the process of project evaluation may enable a participatory evaluation, giving an active voice to the children beneficiaries of the projects.

Keywords

Evaluation of Social Projects; Children's; Drawings; Evaluation Tools; Participatory Drawing; Gender Equality.

Índice

Introdução	1
I - Fundamentação teórica	3
1 Igualdade de género e não violência	3
1.1 Género: Lutar contra a violência, promover a igualdade	3
1.2 Enquadramento normativo	5
1.3 A pertinência da vertente socioeducativa dos projetos na área da igualdade de género e não violência em crianças	7
1.4 Projetos nesta área, estratégias e metodologias seguidas	8
1.5 Género e o desenho infantil	11
2 Avaliação de projetos	14
2.1 Práticas avaliativas	14
2.2 Modelos de avaliação	15
2.3 Instrumentos de avaliação de projetos sociais	17
2.4 Instrumentos de avaliação visuais em projetos sociais	18
2.5 O desenho infantil como instrumento de avaliação	19
3 Projeto “menin@s- igualdade e não violência”	21
3.1 Enquadramento normativo do projeto	22
3.2 Inovação social – pertinência de recorrer a novas ferramentas de avaliação de projetos	23
3.2 O desenho infantil como instrumento de avaliação do projeto	24
II Plano de investigação/metodologia	27
1 Problema e objetivos do estudo	27
2 Metodologia de Pesquisa	28
2.1 Estudo de caso	29
2.2 Instrumentos e procedimentos de investigação	30
2.2.1 Observação participante	30
2.2.2 Notas de campo	31
2.3 Técnicas de análise de dados	31
2.3.1 Análise de conteúdo	31
2.3.2 Teste Exato de Fisher	33
3 Recolha e tratamento de dados	34
3.1 Amostra	35
4 Hipóteses e operacionalização dos conceitos	36

III Análise e Interpretação dos Resultados	39
1. Análise de conteúdo dos desenhos	39
1.1 Categoria 1: Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género	39
1.1.1 Desenhos pré-intervenção	40
1.1.2 Desenhos pós-intervenção	47
1.2 Categoria 2: Papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional	57
1.2.1 Desenhos pré-intervenção	57
1.2.2 Desenhos pós-intervenção	60
1.3 Categoria 3: Segregação profissional em função do género	63
1.3.1 Desenhos pré-intervenção	63
1.3.2 Desenhos pós-intervenção	66
2 Análise quantitativa – Teste Exato de Fisher	70
2.1 Interpretação dos Resultados – Análise Estatística	70
3 Teste das hipóteses	74
IV. Conclusão	77
Referências bibliográficas	81
Anexos	85
...	

Lista de Figuras

Figura 1- Desenho 1.1.6 do grupo de amostra 1.	41
Figura 2- Desenho 1.1.16 do grupo de amostra 1.	41
Figura 3- Desenho 1.1.10 do grupo de amostra 1.	42
Figura 4- Desenho 1.1.7 do grupo de amostra 2.	44
Figura 5- Desenho 1.1.3 do grupo de amostra 2.	44
Figura 6- Desenho 1.1.6 do grupo de amostra 3.	46
Figura 7- Desenho 1.1.3 do grupo de amostra 3.	46
Figura 8 – Desenho 2.1.2 do grupo de amostra 1.....	48
Figura 9 – Desenho 2.1.14 do grupo de amostra 1.....	49
Figura 10 – Desenho 2.1.21 do grupo de amostra 1.....	49
Figura 11 – Desenho 2.1.23 do grupo de amostra 2.....	52
Figura 12 – Desenho 2.1.26 do grupo de amostra 2.....	53
Figura 13 – Desenho 2.1.20 do grupo de amostra 3.....	55
Figura 14 – Desenho 2.1.21 do grupo de amostra 3.....	55
Figura 15 – Desenho 1.2.2.	58
Figura 16 – Desenho 1.2.21.	58
Figura 17 – Desenho 1.2.7.	59
Figura 18 – Desenho 1.2.20.	59
Figura 19 – Desenho 1.2.16.	60
Figura 20 – Desenho 2.1.23.	61
Figura 21 – Desenho 2.1.22.	62
Figura 22 – Desenho 2.1.25.	62
Figura 23 – Desenho 1.3.13.	65
Figura 24 – Desenho 1.3.6.	65
Figura 25 – Desenho 1.3.4.	66
Figura 26 – Desenho 2.3.18.	67
Figura 27 – Desenho 2.3.10	68
Figura 28 – Desenho 2.3.9.	68

Lista de Tabelas

Tabela 1- Projetos de Igualdade de Género em contexto educativo.....	9
Fonte: Elaboração com base nos dados recolhidos em:	10
Tabela 2- Modelos de avaliação.....	16
Tabela 3- Técnicas e Ferramentas de avaliação	17
Tabela 4 – Categorias de análise.....	26
Tabela 5 – Tabela de contingência exemplificativa	33
Tabela 6 – Categorias e indicadores de análise.....	38
Tabela 7 – Indicadores de análise para a Categoria 1.	39
Tabela 8 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 1.....	40
Tabela 9 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 2.....	43
Tabela 10 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 3.....	45
Tabela 11 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 1.....	47
Tabela 12 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 2.....	51
Tabela 13 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 3.....	54
Tabela 14 – Indicadores de análise para a Categoria 2.	57
Tabela 15 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 2	57
Tabela 16 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 2.....	60
Tabela 17 – Indicadores de análise para a Categoria 3	63
Tabela 18 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 3.....	64
Tabela 19 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 3.....	66
Tabela 20 – Tabela de Contingência relativamente ao Grupo de Amostra 1 da Categoria 1 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher	70
Tabela 21 – Tabela de Contingência relativamente ao Grupo de Amostra 2 da Categoria 1 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher	70
Tabela 22 – Tabela de Contingência relativamente ao Grupo de Amostra 3 da Categoria 1 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher	71
Tabela 23 – Tabela de Contingência relativamente à Categoria 2 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher	72
Tabela 24 – Tabela de Contingência relativamente à Categoria 3 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher	73

Lista de Acrónimos

CEDAW	Comité para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher
CIG	Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
ENIND	Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação — Portugal + Igual
GAA	Gabinete de Avaliação e Auditoria
IMH	Igualdade entre Mulheres e Homens
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgénero e Intersexo
NE	Necessidades Específicas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIEC	Orientação sexual, Identidade e Expressão de género e Características sexuais
VMVD	Violência contra as Mulheres e à Violência Doméstica
...	

Introdução

A avaliação de projetos sociais caracteriza-se pelo desafio que constitui às organizações promotoras de projetos, tal como às entidades financiadoras dos mesmos. Tem-se observado uma ortodoxia no que concerne aos processos avaliativos de projetos sociais, que muito se consubstancia pela construção de normas que estruturam os procedimentos avaliativos. Estes dogmas têm consolidado a lacuna dos processos avaliativos dos projetos sociais face à avaliação, nomeadamente, quando o público-alvo são crianças e enfrentamos desafios como não aquisição de competências de leitura e escrita (no caso de crianças da educação pré-escolar) ou a menor expressão oral.

Importa ainda referir que no âmbito da execução de projetos sociais, é exigido às organizações promotoras dos projetos uma fundamentação social bem consolidada, uma garantia da sua sustentabilidade, tal como da sua eficácia, por parte dos stakeholders e das entidades financiadoras. Consequentemente detém repercussões na apresentação dos resultados procedentes da intervenção do projeto, como forma de validar o investimento social recebido.

Neste sentido, a presente investigação apresenta como linha central a avaliação de projetos e tem como objetivo analisar a aplicabilidade do desenho infantil enquanto ferramenta de avaliação no âmbito de projetos sociais, tendo por base o estudo de caso do projeto “menin@s - igualdade e não violência”. Com o objetivo de, através de uma abordagem exploratória, compreender as potencialidades e limitações desta metodologia no que concerne à aferição dos resultados da intervenção nas crianças beneficiárias do projeto.

Importa referir que, no âmbito do estudo de caso, o projeto “menin@s - igualdade e não violência” tem como desígnios a prevenção primária da violência contra as mulheres e da violência doméstica e a promoção de uma cultura de não violência, de direitos humanos, de igualdade e não discriminação, envolvendo na intervenção a comunidade educativa do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico de uma determinada região. Justifica-se a opção pelo presente estudo de caso, uma vez que o projeto em análise se trata de uma iniciativa que reafirma a importância de combater os estigmas sociais inerentes ao nosso sistema, para alcançar uma educação e uma sociedade mais justa, humana e inclusiva.

Na presente investigação visa-se uma breve apresentação das características do tema da presente proposta de investigação, que tem como linha condutora a aplicabilidade de um instrumento de avaliação não ortodoxo na avaliação de projetos sociais. Apresenta-se numa primeira instância um enquadramento teórico das questões de género, da importância da promoção da igualdade de género e de uma cultura de não discriminação, não violência e de direitos humanos. Para isso, importa compreender as estratégias nacionais e internacionais de promoção dos Direitos das Mulheres, Igualdade de Género e Não-Discriminação, construindo assim, um quadro referencial. Não obstante, esta temática consolida-se com a revisão de literatura sobre a pertinência da vertente socioeducativa dos projetos nesta área em crianças e

com a reflexão sobre projetos, estratégias e metodologias seguidas neste âmbito. Culminando numa revisão de literatura sobre as relações do género e do desenho infantil.

Numa segunda instância, e tendo como linha central de investigação a avaliação de projetos, apresenta-se um enquadramento sobre práticas e modelos avaliativos, bem como os instrumentos de avaliação de projetos sociais. Este último elemento é alvo de particular importância, considerando no seu desenvolvimento as potencialidades e limitações de diversas técnicas de pesquisa disponíveis, nomeadamente, as técnicas visuais como é o caso da técnica do desenho infantil.

De seguida é apresentado o projeto que serve de estudo de caso à presente investigação, o seu contexto, desígnios, objetivos, metodologia e por fim, o seu enquadramento normativo face às estratégias nacionais de promoção dos Direitos das Mulheres, Igualdade de Género, Não-Discriminação e Não-Violência. Neste âmbito reflete-se, também, sobre a pertinência de recorrer a novas ferramentas de avaliação de projetos à luz da inovação social e especificamente, do presente estudo de caso.

Por fim, prevê-se uma estruturação das dimensões metodológicas, tal como o delinear dos respetivos procedimentos e técnicas de análise e tratamento de dados. A metodologia utilizada será a de estudo de caso, tratando-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa e quantitativa. No que concerne ao procedimento de recolha de dados, este será através do desenho infantil. Por sua vez, as técnicas de tratamento de dados serão a análise de conteúdo do desenho infantil e a análise estatística dos resultados da métrica que serviu de base para a análise dos desenhos infantis.

Em suma, estabelece-se como objetivo que o processo de investigação analise a aplicabilidade do uso do desenho infantil enquanto ferramenta de avaliação no âmbito de projetos sociais e que fomenta o reconhecimento da importância primordial de uma aferição sensível e efetiva das mudanças nos beneficiários de projetos sociais.

I – Fundamentação teórica da pesquisa

1 – Igualdade, Não Discriminação e Não Violência

1.1 – Género: Lutar contra a violência, promover a igualdade

Vários autores afirmam que atualmente vivemos numa época de pós-modernidade, onde emergem várias teorias de oposição e crítica face aos sistemas tradicionais de conhecimento do ocidente - como as teorias feministas - “que validam a diferença, desafiam as pretensões de verdade universal e procuram criar a transformação social num mundo de significados incertos e em mudança” (Weiler, 2003, p.91).

A igualdade de género surge, como afirma Manuela Silva, da opressão e do desrespeito pelos direitos das mulheres o que fez com que as mesmas se organizassem “para a defesa dos seus direitos” (2002, p. 17). São vários os momentos ao longo da história que registam movimentos em prol da igualdade entre mulheres e homens, tendo começado no séc. XVIII, é na transição para o séc. XX que o movimento ganha força. Este movimento tem como desígnio a denúncia da desigualdade e discriminação de género, reivindicando “para as mulheres os mesmos direitos dos homens: no mundo do trabalho, no acesso à educação, na participação nas estruturas poder político” (Silva 2002, p.17).

A desigualdade de género consiste na hierarquização de acesso a oportunidades, bens materiais e simbólicos, entre homens e mulheres. Gomes (2016, p.20) afirma que esta “hierarquia de posições sociais (desigualdade) assenta a sua justificação ideológica nos estereótipos sociais e culturais que, ao longo dos séculos, têm legitimado a supremacia dos homens (como grupo social) face às mulheres (enquanto grupo social) nos mais diversos domínios da vida social.”

Também no caso de Portugal se observou uma dominância de uma sociedade patriarcal e classista durante a ditadura. Atualmente, em Portugal, vive-se num quadro jurídico-constitucional mais ajustado à igualdade entre homens e mulheres, tendo a Revolução dos Cravos e a Constituição de 1976 um papel fundamental neste processo, uma vez que a primeira conduziu a uma rutura com o passado e a segunda inscreveu o princípio de igualdade de género na legislação.

Existem marcos fundamentais da luta dos movimentos feministas pela igualdade entre homens e mulheres que se traduzem em acontecimentos internacionais: a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW, 1979), a Declaração de Viena de que os Direitos das Mulheres são Direitos Humanos (1993) e a Plataforma de Ação de Pequim (1995).

A igualdade de género, integra-se nos dias de hoje, enquanto um dos dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sendo que os ODS representam os progressos e esforços

conjuntos de governos e cidadãos do mundo, a Agenda 2030 apresenta uma visão comum para a Humanidade, um contrato entre os líderes mundiais e os povos.

A integração da igualdade de género nos ODS preconiza a mobilização dos meios de implementação – dos recursos financeiros às tecnologias de desenvolvimento e transferência de capacitação – que permitem criar um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

As principais metas a atingir no objetivo 5 - igualdade de género, da Agenda 2030 são:

“5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas, em toda a parte;

5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;

5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e envolvendo crianças, bem como as mutilações genitais femininas;

5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade partilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;

5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, económica e pública;

5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão.”

Pretende-se que estas metas sejam atingidas através das seguintes medidas:

“5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos económicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais

5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres

5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis.”

Apesar de todos os benefícios que a legislação trouxe à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, este é ainda um tema delicado e impulsionador de polémicas, pois “a realidade (...) existente entre mulheres e homens, resulta de processos muito complexos e da interação de diversos fatores (...) que, por estarem profundamente enraizados nas estruturas sociais, tornam mais difícil a mudança para a igualdade.” (Santos, 2017). Assim, segundo Maria Antónia Pires de Almeida (2015, p.11) “pode afirmar-se que a participação das mulheres na vida política, económica e social beneficiou com o processo de democratização. De qualquer modo, ainda há um longo caminho para a verdadeira igualdade de género em Portugal.”

1.2 - Enquadramento normativo

O Governo Constitucional reconhece a igualdade e a não discriminação como condição inerente à construção de um futuro sustentável para Portugal, enquanto país que realiza efetivamente os direitos humanos e que assegura plenamente a participação de todas e de todos. Neste sentido, tem:

priorizado a intervenção ao nível do mercado de trabalho e da educação, da prevenção e combate à violência doméstica e de género, e do combate à discriminação em razão do sexo, da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais, orientado pelos princípios constitucionais da igualdade e da não discriminação e da promoção da igualdade entre mulheres e homens (Diário da República, 1.^a série — N.º 97 — 21 de maio de 2018).

De forma a dar continuidade aos esforços das políticas públicas ao longo das últimas décadas, traduzidos em planos nacionais, foi elaborada a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação — Portugal + Igual (ENIND) com um novo ciclo programático em 2018, alinhada temporal e substantivamente com a Agenda 2030 e apoiada em três Planos de Ação. Estes Planos de Ação definem objetivos estratégicos e específicos em matéria de não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens (IMH), de prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de género e violência doméstica (VMVD), e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (OIEC).

O plano de ação ENIND apresenta uma abordagem dupla e complementar. Através do *mainstreaming* do combate à discriminação em razão do sexo e da promoção IMH, tal como a introdução da temática do combate à discriminação em razão da OIEC, em complementaridade, a ações específicas, positivas e a medidas especiais temporárias (que visam corrigir as desvantagens estruturais dos grupos discriminados).

São, ainda, linhas transversais na definição e execução da ENIND a interseccionalidade, a territorialização e a promoção de parcerias estratégicas.

O Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens (PAIMH) é estruturado com base nos seguintes objetivos estratégicos:

1. Garantir uma governança que integre o combate à discriminação em razão do sexo e a promoção da IMH nas políticas e nas ações, a todos os níveis da Administração Pública.
2. Garantir as condições para uma participação plena e igualitária de mulheres e homens no mercado de trabalho e na atividade profissional.
3. Garantir as condições para uma educação e uma formação livres de estereótipos de género.
4. Promover a IMH no ensino superior e no desenvolvimento científico e tecnológico.
5. Promover a IMH na área da saúde ao longo dos ciclos de vida de homens e de mulheres.
6. Promover uma cultura e comunicação social livres de estereótipos sexistas e promotoras da IMH.
7. Integrar a promoção da IMH no combate à pobreza e exclusão social.

Plano de ação para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e à violência doméstica (PAVMVD) consolida-se através dos seguintes objetivos estratégicos:

1. Prevenir — erradicar a tolerância social às várias manifestações da VMVD, conscientizar sobre os seus impactos e promover uma cultura de não violência, de direitos humanos, de igualdade e não discriminação.
2. Apoiar e proteger — ampliar e consolidar a intervenção.
3. Intervir junto das pessoas agressoras, promovendo uma cultura de responsabilização.
4. Qualificar profissionais e serviços para a intervenção.
5. Investigar, monitorizar e avaliar as políticas públicas.
6. Prevenir e combater as práticas tradicionais nefastas, nomeadamente a mutilação genital feminina e os casamentos infantis, precoces e forçados.

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), apresenta como objetivos estratégicos:

1. Promover o conhecimento sobre a situação real das necessidades das pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgénero e Intersexo (LGBTI) e da discriminação em razão da OIEC.
2. Garantir a transversalização das questões da OIEC.

3. Combater a discriminação em razão da OIEC e prevenir e combater todas as formas de violência contra as pessoas LGBTI na vida pública e privada.

Importa referir também que Portugal é Estado Parte nos principais instrumentos internacionais vinculativos nestes Âmbitos, salientando a Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW) e a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica (Convenção de Istambul).

1.3 - A pertinência da vertente socioeducativa dos projetos na área da igualdade de género e não violência em crianças

A escola, como um meio privilegiado de socialização, permite também perceber como se constrói a identidade de género e como são adquiridas as particularidades de cada género (Neto et. al., 1999, p. 22).

Durante o desenvolvimento da criança, através do processo de socialização, esta recebe a influência dos seus estereótipos modelo. Nomeadamente, a divisão do trabalho doméstico entre os progenitores é um fator crucial na quantidade de trabalho doméstico desempenhado pela criança do mesmo sexo, sendo de referir ainda que as crianças generalizam as aprendizagens de género efetuadas no núcleo familiar, para outros contextos sociais (Cunningham, 2001).

Os estereótipos de género começam também a construir-se no mundo simbólico das crianças através da segregação de brinquedos e brincadeiras, que consequentemente determinam comportamentos pessoais e sociais. Vieira (2006, p. 26) advoga que as “situações lúdicas, no âmbito das quais é proporcionada à criança a possibilidade de lidar com determinados brinquedos, representam oportunidades indiscutivelmente importantes para o ensaio de comportamentos relevantes para o desenvolvimento do género”.

Um aspeto observável inerente à segregação dos brinquedos com base no género é a tipologia dos brinquedos. Os brinquedos dirigidos tipicamente às meninas – bonecas, maquilhagem, loiça e eletrodomésticos – fomentam menos criatividade que os brinquedos dirigidos aos meninos – legos, construções, bolas (Cardona et. al., 2011, p.10). Esta diferenciação fomenta a ocorrência de efeitos a longo prazo para as crianças no que concerne à resolução de problemas, autoconfiança e aptidão para enfrentar desafios.

As crianças, entre os três e os oito anos, já identificam os estereótipos associados a mulheres e homens, sendo que entre os cinco e os oito anos é quando as crianças passam pelo período mais sexista (Cardona et. al., 2011). Com o progresso do desenvolvimento cognitivo, no estágio operatório completo de Piaget, as crianças começam a “encarar de forma flexível a diversidade

de papéis, de atividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é suscetível de exibir em diferentes situações” (Cardona, 2011, p.31).

No meio escolar, Neto et. al., (1999, p.25), refere que a transmissão dos estereótipos de gênero acontece através de vários processos:

- a. Atitudes diferenciais dos professores para com os rapazes e raparigas;
- b. Desigualdade na utilização de vários tipos de material e no acesso a determinadas atividades;
- c. Estratégias utilizadas para a formação de grupos de trabalho;
- d. Representação diferenciada dos rapazes e raparigas nos livros e materiais escolares;
- e. Organização diferenciada do sistema escolar quanto aos papéis dos docentes masculinos e femininos, nos vários níveis de ensino;
- f. A própria organização do espaço escolar.

Desta forma consubstancia-se a pertinência de uma intervenção socioeducativa na área de igualdade de gênero e não violência tendo as crianças como público-alvo, sendo esta intervenção fundamental para a criação de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Denota-se assim, a importância de projetos sociais que assumam uma intervenção socioeducativa em parceria com instituições educativas.

A promoção da igualdade de gênero no âmbito das instituições educativas é um objetivo estratégico, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para o debate de valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem sobre as relações sociais. Os Planos Nacionais para a Igualdade de Género incluem nas suas medidas a integração da dimensão da igualdade de gênero na organização e funcionamento escolar. Nesta direção, a Direção Geral da Educação (2019) afirma que:

Urge, desenvolver um esforço para a eliminação da discriminação em função do gênero e, conseqüentemente, de relações de intimidade marcadas pela desigualdade e pela violência, constituindo-se parte essencial da educação para os direitos humanos, para o respeito pelos direitos e pelas liberdades individuais na perspectiva da construção de uma cidadania para todos.

1.4 – Projetos nesta área, estratégias e metodologias seguidas

No contexto nacional, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) advoga que a educação é uma das áreas que mais contribui para reproduzir e reforçar as concepções que sustentam as desigualdades de gênero, mas também é aquela que mais poder tem para as questionar e transformar.

De seguida apresentam-se projetos na área da igualdade de género implementados no contexto educativo, de forma a analisar os diferentes objetivos, metodologias utilizadas, e resultados visíveis e em ambição. De forma a sistematizar a informação e compreender os esforços feitos na medida da integração da dimensão da igualdade de género no contexto educativo estruturou-se a seguinte tabela.

Tabela 1- Projetos de Igualdade de Género em contexto educativo

Projeto	Objetivos	Metodologias	Resultados alcançados
<i>Um Género de Escola!</i>	Consciencializar e sensibilizar para a importância do debate e da prática de uma educação sobre género que promova a igualdade entre rapazes e raparigas, homens e mulheres, na escola e para a escola.	Metodologias criativas com base em técnicas de <i>design thinking</i> : filmagens, construções, registo audiovisual/visual, entrevistas a pares.	Envolveu 11 turmas, mais de 200 alunos e alunas do 5º e 10º ano e cerca de 50 docentes.
<i>Engenheiras Por Um Dia</i>	Combate e prevenção da intensificação da segregação das ocupações profissionais em razão do sexo e, em especial, na ausência das mulheres das áreas de engenharia e tecnologias.	Metodologias diversas: desafios de engenharia, <i>work experiences</i> , ações de mentoria e <i>role model</i> , <i>workshops</i> , laboratórios de engenharia e tecnologia.	A 4ª edição do projeto (2020/2021) contou com a realização de 46 sessões e o envolvimento de 2436 alunos/as.
<i>Desafiar Estereótipos</i>	Compreender os diversos contextos de vida onde a discriminação em função do género acontece, nomeadamente, na conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional; nos contextos de poder e de tomada de decisão e em casos de violência de género.	Metodologias artísticas e expositivas através da apresentação de um livro, de uma performance teatral ou peça de teatro e de temas musicados.	Não são divulgados resultados.
<i>CCC vai à Escola</i>	Promover a reflexão acerca de questões existentes no quotidiano escolar	Metodologias artísticas - peça de teatro - combinadas	Na 2ª edição contou com o envolvimento de 50 escolas

	nomeadamente a violência no namoro, a gravidez adolescente, a contraceção, o <i>bullying</i> e o <i>cyberbullying</i> .	com metodologias reflexivas.	nacionais.
<i>Guiões de Educação Género e Cidadania: uma estratégia para o mainstreaming de género no sistema educativo</i>	Garantir uma transversalização efetiva, continuada e sustentada da igualdade de género, isto é, da igualdade entre homens/rapazes e mulheres/raparigas na educação escolar e no currículo do ensino não superior.	Metodologias: Elaboração de guiões com sugestões práticas que consistem em exemplos de situações pedagógicas para os Docentes dos diferentes níveis de ensino, bem como a formação de docentes.	Até ao fim de 2020, a formação realizada abrangeu 2.708 docentes de todos os ciclos de ensino não superior, do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, sendo cerca de 84% do sexo feminino e 16% do sexo masculino.
<i>A Escolinha em viagem para a Igualdade</i>	Promover uma educação escolar livre de estereótipos de género, para raparigas e rapazes.	Metodologia de <i>whole school approach</i>	Apesar de concluído o projeto, não foi ainda divulgado o relatório de avaliação final do projeto.

Fonte: Elaboração com base nos dados recolhidos em: <https://umgenerodeescola.pt/>; <https://www.engenheirasporumdia.pt/>; <https://www.desafiarestereotipos.com/>; <https://cccvaiaescola.blogs.sapo.pt/>; <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/projetos/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/>; <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/projetos/a-escolinha-em-viagem-para-a-igualdade/>.

Como podemos compreender através dos dados (tabela 1), vão diversas as metodologias aplicadas no âmbito da integração da dimensão da igualdade de género na educação. Podemos afirmar também, que os projetos divergem não só no cariz da sua intervenção, mas também nas metas pretendidas.

Através da análise do relatório de avaliação do projeto *Engenheiras por um dia*, podemos aferir que “as diferenças mais significativas entre as respostas obtidas nas escolas participantes e nas escolas não participantes são relativas a apetências e representações de nível técnico sobre a área de engenharia, com as raparigas nas escolas participantes a registarem maior motivação para a escolha dos cursos de engenharia e maior valorização da área” (Relatório de atividades 2017-2018, p.10). Revelando assim, progressos face à segregação profissional com base no género. Podemos também observar no âmbito do projeto *A Escolinha em viagem para a Igualdade*, que se concluiu que a metodologia de *whole school approach* foi essencial para o

impacto do projeto nas crianças. Sendo que a “participação e envolvimento de educadoras, docentes e assistentes operacionais permitiu integrar no projeto, e em especial no seu processo de formação-ação, uma grande diversidade e complementaridade, quer de atuações, quer de olhares.” (Raposo, 2022, p.7).

Algumas das medidas apontadas e transversais aos projetos em cima referidos como lições aprendidas são a criação de mecanismos para o maior envolvimento das famílias, de forma a garantir uma intervenção e mudança sistémica, bem como a importância do aumento do envolvimento e/ou parcerias com outras entidades - procurando sinergias e a criação de linhas de ação concertadas.

Não foi possível a sistematização mais detalhada de informação relativas a outros projetos realizados no âmbito da igualdade de género, nomeadamente no que concerne às metodologias, instrumentos de avaliação utilizados, e aos resultados alcançados e ainda em ambição, apesar de todas as diligências os relatórios de avaliação ainda não se encontram disponíveis.

No entanto, podemos afirmar que são ainda metas no horizonte a integração da igualdade de género na formação (inicial e contínua) de docentes e outros/as profissionais de educação, bem como a efetivação dos critérios do artigo 11.º, n.º 2, da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, quanto ao cumprimento do "princípio da não discriminação e da igualdade de género" na avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário. Estas são algumas das medidas preventivas que, tal como a implementação dos projetos em cima referidos, procuram construir caminho para alcançar no futuro uma efetiva e plena igualdade de direitos entre géneros.

1.5 – Género e o desenho infantil

Pretende-se agora constituir uma revisão bibliográfica com base nos trabalhos realizados em torno das questões do género e o desenho infantil. Numa perspetiva histórica Marino, em 1957, apresenta a sua investigação sobre questões do género expressas no desenho infantil. A sua investigação, tendo em conta o seu campo de pesquisa de Psicologia, incidiu na sexualidade infantil e o desenho.

O autor com base em aproximadamente dois mil desenhos realizados por crianças de diversas idades, registou a existência de temas recorrentes. No primeiro tema, nacionalismo, as representações gráficas das crianças apresentam uma inspiração no culto cívico. No segundo tema, futebol, constitui-se sobretudo por desenhos de meninos. Por sua vez, o tema da alma feminina, é constituído maioritariamente por desenhos de meninas e onde são representados o ambiente doméstico, costura, flores e animais.

(...) nota-se nesta idade, [quatro e cinco anos], a predileção, em se tratando de meninos, por símbolos mais vivazes, proporcionando emoções de aventuras, que bem denotam

socialização. Como se observa surgem os veículos, navios, utensílios domésticos, etc. Quanto às meninas, nota-se nelas maior preocupação com o seu sexo, pois desenham quase sempre flores. Confirmando vemos surgir as preferências pelos vestidos e casas, quando então tomando conhecimento do papel social da mulher, desenham frutas que bem podem ser consideradas elementos que lembram a função reprodutiva da mulher (...) nesta idade [cinco anos], vemos um desejo muito grande do menino em se impor ao meio em que vive. As meninas, por sua vez, procurando se identificar com a mãe, voltam-se para os animaizinhos na intenção de tê-los como seus dependentes, tal como os filhos dependem da mãe. Essa característica é acompanhada de outros tantos símbolos femininos, tais como flores, casas, frutas, etc

(Marino, 1957, p.111-112)

Podemos observar na premissa supracitada a análise psicológica dos elementos do desenho infantil por parte do autor, mas observa-se ainda, uma significância cultural nas representações das crianças.

Nomeadamente a autora Bellotti, em 1975, procurou compreender como os meninos e as meninas percebem e representam as influências sociais culturais, aferindo com a sua investigação uma clara distinção entre os sexos. Sendo que os desenhos das meninas têm “o sabor da crônica fiel dos dias dessas meninas, reguladas pelos costumes familiares, codificados por sua vez pelos hábitos do grupo social em que vivem” (1975, p. 148). Por outro lado, os desenhos dos meninos registam predominância de temas que se relacionam a policiais, ladrões e operários, e raramente representam a família.

No que concerne à vida profissional e a desigualdade entre mulheres e homens como parte das vivências da época de 1975, esta realidade consta também na narrativa dos desenhos das crianças (Bellotti, 1975, p.149):

(...) apenas um desenho de mulher que vai trabalhar. Este único e isolado desenho de uma mulher que vai trabalhar, diante de inúmeros desenhos de homens que trabalham, mostra muito bem a maneira como os meninos e as meninas percebem o trabalho feminino. Para ele simplesmente não existe.

A autora afirma ainda, que entre os 4/5 anos, a criança atinge a conformidade com os estereótipos masculino e feminino.

Importa ainda, referir a autora Gobbi que em 1997 através da sua investigação constatou que os desenhos infantis demonstraram uma “transição nas relações mantidas entre homens e mulheres, na concepção que têm das mesmas, na própria construção dos gêneros e das relações entre eles e as crianças” (Gobbi, 1999, p. 152).

Os autores supracitados confirmam assim, a percepção visível da influência do meio cultural face aos papéis de género nas representações gráficas das crianças. Como afirma Gobbi (1999, p.144) a criança é uma “informante privilegiada e seus desenhos são registos do social por elas vivido e construído”. Afirma-se assim, que ao longo do tempo foi possível aferir através dos desenhos das crianças o seu mundo simbólico no que concerne às temáticas atinentes às questões de género.

Sardá-Vieira et. al. (2021) analisaram as nuances relativas à identidade moral e expressão de género e sexualidades através dos desenhos produzidos por estudantes do Ensino Médio, procuraram identificar as características que reforçam ou distorcem as convenções de género nos desenhos realizados por crianças e jovens. Sardá-Vieira et al. (2021, p.285) puderam aferir que:

A reprodução das convenções de géneros binários, entre imagens que expressam o masculino ou o feminino, são predominantes através das corporalidades e dos acessórios de roupas e objetos, que enfatizam determinadas características no contraste do que identifica homem e mulher. Inclusive, na maior parte das vezes, o sexo do/a estudante predispõe o seu carácter identitário na maneira com que os meninos desenhavam a condição masculina e as meninas a condição feminina, nesta associação de representar como obra de arte a ser divulgada publicamente as características que mais valorizam na vinculação com suas identidades

Ou seja, foi possível verificar que os desenhos produzidos pelas jovens do sexo feminino reforçavam o interesse pela figura humana, pela feminilidade no uso dos acessórios, roupas, cores e estilos de vestir. Por sua vez, os trabalhos apresentados pelos jovens do sexo masculino destacam o “significado genérico da figura humana, representada por desenhos com menor variação tonal, como se reproduzisse de maneira mais impessoal carácter do herói, do guerreiro e da corporalidade ideal, sem expressar no desenho particularidades” (Sardá-Vieira et. al., 2021, p. 285).

Os autores puderam compreender ainda novas configurações de corporalidades e comportamentos através dos desenhos onde as conquistas feministas e contrassexuais foram assimiladas pelos jovens. Nomeadamente, os reflexos dessas conquistas tornam-se visíveis na forma de significar a corporalidade da figura feminina, nas roupas nas atividades laborais e de trabalho, o que representa uma posição feminina mais autónoma e realizada (Sardá-Vieira et. al., 2021, p. 287).

Através dos conteúdos expressos nos desenhos, tal como as investigações aqui apresentadas, o presente estudo pretende aferir se o mundo simbólico das crianças beneficiárias do projeto se alterou com a intervenção realizada.

2- Avaliação de Projetos

Segundo Espinoza (1986) a avaliação implica uma análise comparativa do que foi alcançado mediante uma ação, com o que deveria ter sido alcançado de acordo com uma prévia programação. Por sua vez, De Ketele (1984) advoga que avaliar é examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com o propósito da tomada de decisão. Citando Serrano (2010) a avaliação é uma componente intrínseca do processo de melhoria sociocultural num conjunto globalmente considerado. No entanto importa ainda referir Maria José Aguillar e Ezequiel Ander-Egg (1992, citados por Monteiro, 1996, p. 139) que definem a avaliação como:

Uma forma de investigação social aplicada, sistemática, planificada e dirigida; encaminhada para identificar, obter e proporcionar de maneira válida e fiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo acerca do mérito e valor das diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, tenham realizado ou realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que os ditos resultados se tenham dado, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso dos seus resultados.

Compreendemos que a avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas deve ser objetivada como um meio para prosperar o processo sociocultural através de uma melhor perspectiva da própria ação (Serrano, 2010). Isto permite também uma melhor adequação da ação mediante os recursos, os materiais e as pessoas envolvidas.

2.1- Práticas avaliativas

Podemos distinguir diversas formas de prática avaliativa, que assumem funções e papéis distintos per si mas que se complementam. Uma das tipologias refere-se à fase em que se encontra a intervenção, sendo esta determinante quanto ao tipo de avaliação utilizada. Definimos assim, quatro principais tipos de avaliação consoante o momento:

a) **Avaliação Ex-ante**, é prévia à ação e visa o diagnóstico das necessidades, dos beneficiários e dos recursos disponíveis. Tem como propósito a verificação da viabilidade, da relevância e do rigor da conceção de um projeto ou programa;

b) **Avaliação Formativa (ou on-going)** que visa uma apreciação externa para compreender se a intervenção está a produzir os efeitos desejados e se são necessárias correções. Este momento não considera apenas os objetivos estabelecidos, mas também o desenvolvimento dos

princípios metodológicos (parceria, participação, abordagem integrada, territorialidade, entre outros).

c) **Avaliação de resultados/eficácia (final)** – analisa em que medida os resultados esperados foram alcançados junto do público-alvo. São conduzidas no fim da intervenção.

d) **Avaliação Ex-post (ou somativa)**, acontece após a ação e visa compreender de forma mais objetiva o que foi alcançado, o impacto e a sustentabilidade a longo prazo. Esta avaliação visa sobretudo o analisar os benefícios dos stakeholders e a sua aplicabilidade futura. Nos modelos clássicos este tipo de avaliação definia-se pelo seu carácter quantitativo, enquanto que nos modelos alternativos se verifica uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Também os agentes de avaliação influenciam a sua tipologia, dependendo se esta for feita por atores externos ou internos à ação. A avaliação externa é feita por um avaliador externo à intervenção e este deve ser especialista no objeto em que pretendemos intervir para assegurar a adequação desta avaliação. Por outro lado, a avaliação interna é realizada pelas pessoas envolvidas no projeto ou programa. A avaliação mista visa a constituição de uma equipa com elementos internos e externos à instituição executora do projeto. Podemos ainda adotar a autoavaliação que implica os agentes, a estrutura de coordenação e os destinatários (Monteiro, 1996; K’Cidade, 2007; Serrano, 2010).

Outra variável implícita nas tipologias das práticas avaliativas incide nas diferentes componentes do projeto. A avaliação do desenho e conceptualização do projeto reporta ao modelo de organização, ou seja, tem intrínseco o modelo de planificação, gestão e participação. No que concerne à avaliação do processo este refere-se aos modos de funcionamento e operacionalização do projeto ou programa. Por fim, a avaliação de impacto decompõe-se em dois níveis: no âmbito da eficácia das mudanças no contexto em causa; e no âmbito da eficiência e rentabilidade económica (Monteiro, 1996; K’Cidade, 2007).

2.2 – Modelos de Avaliação

A importância da avaliação consubstanciou a criação de uma diversidade de modelos, processos e funções de avaliação, tendo como preocupação alcançar objetivos, que se revelam complementares, mas, no entanto, se apresentam distintos.

A literatura atualmente é marcada por diversos modelos com objetivos, vantagens e limitações muito próprias, o que conseqüentemente exige também uma multiplicidade do papel do avaliador e dos possíveis instrumentos de avaliação. Guerra (2010) afirma que todos os modelos têm como objetivo a recolha de informação que sirva de apoio à intervenção e que habilite a medição da eficácia dos projetos. No entanto, “utilizam diferentes tipos de pesquisa para recolha de informação, os critérios-base de apreciação são diferentes, e assim, a objetividade científica que pode ser pedida a cada um é também distinta” (Guerra, 2010, p. 189).

Os diferentes modelos de avaliação refletem a diversidade de situações empíricas, problemas e desafios específicos que todos os envolvidos encontram no processo da avaliação de diferentes modalidades da intervenção - planos, programas, projetos, ações, etc. – o que consequentemente resulta em respostas teórico-metodológicas diversas (Gomes & Santos, 2012).

De seguida, apresentamos um quadro síntese dos principais modelos de avaliação, tal como o foco destes modelos e a ênfase dos mesmos.

Tabela 2- Modelos de avaliação

Modelo	Foco	Ênfase
Avaliação experimental / Modelo de Schuman	Quais são os resultados deste projeto e quais podem ser generalizados?	A avaliação deve concentrar-se na explicação das causas, na aferição dos efeitos e permitir a generalização acerca da eficácia do tipo de intervenção
Avaliação por Objetivos / Modelo de Tyler	Finalidades e objetivos	O que se pretende avaliar são os objetivos atingidos pela intervenção
Avaliação orientada para a decisão / Modelo de Stufflebeam	Quais as informações essenciais para a adequação dos objetivos e atividades à realidade?	Que decisões precisam de ser tomadas e que informação é relevante para permitir a adequação das decisões?
Avaliação pela utilização / Modelo de Scriven	Os utilizadores da informação e a informação que pode ser útil	A avaliação dever ser estruturada de forma a maximizar a utilização dos seus resultados pelos vários utilizadores (técnicos, políticos, população, etc.)
Avaliação múltipla	A compreensão pessoal	A avaliação não é única, é múltipla e depende da diversidade dos atores

Fonte: Adaptado de *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção* de Isabel Carvalho Guerra (Guerra, 2010).

Na formulação de uma proposta de avaliação é necessária uma adequação às especificidades dos projetos e dos procedimentos avaliativos aos objetivos do próprio projeto. De salientar que, de acordo com Birkmayer e Weiss, “a orientação metodológica dos procedimentos avaliativos não assenta nem se pode confundir com uma mera quantificação dos resultados das ações, dita de normatividade do controlo administrativo, objetivada à medição do êxito das ações, ou melhor, tendo em conta apenas a taxa de concretização de objetivos” (in Silva et al., 2017, p. 105).

Atualmente observamos uma orientação da avaliação dos projetos sociais marcada pela necessidade de as organizações promotoras de projetos validarem o investimento social recebido. Esta ortodoxia no que concerne aos processos avaliativos de projetos sociais deturpa a finalidade central dos projetos sociais que deveria ser o desenvolvimento do seu público-alvo.

Torna-se necessário equilibrar os interesses sociais e económicos, a linguagem das lideranças comunitárias e/ou beneficiárias e das lideranças financiadoras (Queiroz, et. al., 2011). Tal como se deve promover a procura de metodologias de avaliação que reconheçam o valor dos projetos sociais pelos próprios públicos envolvidos na intervenção.

2.3 – Instrumentos de avaliação de projetos sociais

Com o presente tópico não se pretende uma descrição exaustiva das técnicas e ferramentas que podem ser usadas como recurso no âmbito da avaliação de projetos sociais, uma vez que “praticamente todas as técnicas das ciências económicas e sociais são utilizadas na avaliação” (Gabinete de Avaliação e Auditoria, 2014, p.31).

Com base no Guia de Avaliação desenvolvido pelo Gabinete de Avaliação e Auditoria (GAA), foi estruturado o seguinte quadro referencial tendo como objetivo sistematizar as principais ferramentas e técnicas usadas no âmbito da avaliação de projetos sociais (tabela 2).

Tabela 3- Técnicas e Ferramentas de avaliação

Técnicas e Ferramentas de avaliação
Abordagem do quadro lógico
Árvores de problemas
Árvore de objetivos e de efeitos
Árvore de decisões
Entrevistas
Inquéritos/ Questionários (<i>Survey</i>)
Grupo de discussão (<i>Focus Group</i>)
Avaliação dos efeitos e dos impactos
Painel de peritos
Análise custo-benefício e análise custo-eficácia
Estudos de Caso
Análise SWOT
Métodos participativos
Análise multicritérios
Análise social e cultural
Métodos de avaliação rápida

Fonte: Adaptado do *Guia de Avaliação* publicado pelo Gabinete de Avaliação e Auditoria do Instituto da Cooperação e da Língua – Camões (GAA, 2014).

Existe uma grande variedade de ferramentas e técnicas disponíveis, sendo que se torna fundamental para as organizações promotoras de projetos avaliar os métodos e técnicas que melhor se adequem ao âmbito e objetivos da avaliação, tal como aos recursos disponíveis.

Guerra (2010, p.203) afirma que “tomar consciência das potencialidades e dos riscos na utilização de metodologias de avaliação é o primeiro passo para a utilização adequada de qualquer dispositivo de avaliação”. A autora advoga ainda que a avaliação não se pode extinguir na definição de indicadores neutros como resposta a problemas empíricos, é necessária uma consolidação das bases de enquadramento teórico que situam os contextos de uma avaliação social. Para isso, de acordo com Taylor, torna-se fundamental o recurso a “diversas disciplinas científicas e a uma grande diversidade de conceitos” (in Guerra, 2010, p.203).

2.4 – Instrumentos de avaliação visuais em projetos sociais

Tendo presente como objetivo explorar o recurso do desenho infantil enquanto instrumento de pesquisa nas ciências sociais, pretende-se fazer uma abordagem comparativa com outras técnicas frequentemente utilizadas neste âmbito. Neste sentido, importa numa primeira instância fazer uma distinção sobre duas linhas de técnicas de pesquisa: i) as técnicas linguísticas e/ou textuais; e ii) as técnicas visuais.

Os primeiros referem-se a técnicas de pesquisa baseados na linguagem - escritos e orais – enquanto os segundos se referem a técnicas de pesquisa com base em ferramentas de produção visual - desenho, fotografia e vídeo.

Ao apresentar esta dicotomia é necessária uma reflexão sobre os diversos instrumentos e o alcance e/ou especificidade que cada um obtém aquando do seu uso. Face às técnicas textuais, as técnicas visuais habilitam uma representação do espaço e do tempo, comparativamente, mais integral e menos monopolizada (Kress & Van Leeuwen, 2002). Isto justifica-se, uma vez que habilitam uma “representação mais holística de conceitos, emoções e informações” (Awan, 2007; Gauntlett, 2007). Nomeadamente, relativamente às técnicas de entrevista ou Focus Group, o método de desenho permite aos participantes da investigação uma desvinculação com a pressão temporal, e assim, promove a conceitualização e a contemplação ativa, que resulta numa reflexão mais pormenorizada sobre os conceitos em análise (Gauntlett, 2005). A par e de encontro aos argumentos supramencionados é referido que “a imagem desenhada frequentemente funciona como uma metáfora para emoções, perceções e identidades complexas” (Gauntlett, 2007) que só é possível de atingir na expressão textual com uma determinada maturidade e conhecimento linguístico.

Relativamente às técnicas de pesquisa visuais salienta-se a preponderância pelos técnicas visuais mecânicas, segundo Prosser (2007), como a fotografia e o vídeo, no entanto é fundamental – sobretudo no âmbito da perspectiva das ciências sociais, e nomeadamente, da inovação social – que se valorize a participação ativa dos sujeitos. Assim, o recurso a técnicas visuais não mecânicas coloca a ênfase nas mãos dos sujeitos, evitando uma dedução, muitas vezes, equívoca dos investigadores (Kearney & Hyle, 2004). A valorização de formas subjetivas,

emocionais e co-construídas de conhecimento, segundo Rattine-Flaherty e Singhal (2007), são características inerentes desta estratégia de investigação visual participativa.

De referir que os programas e projetos sociais assumem um papel significativo na aplicação desta metodologia na investigação, especificamente, na avaliação de resultados (Singhal & Rogers, 1999; Singhal & Devi, 2003; Singhal & Rattine-Flaherty, 2006; Singhal et. al., 2007).

2.5 - O desenho infantil como instrumento de avaliação

A pertinência do recurso ao desenho infantil enquanto instrumento de análise reside no facto de este ser uma ferramenta de mediação do conhecimento do indivíduo (Goldberg et al, 2005; Menezes, et al. 2008; Santos, 2013).

Investigadores que tenham como campo de atuação projetos sociais com uma intervenção socioeducativa com crianças são os principais adeptos do desenho como método visual (Pitt, 2017), uma vez que o desenho é um método de expressão livre que nos ajuda a aceder e compreender o mundo interno da criança, através dos seus elementos formais e dos seus conteúdos latentes e manifestos. Este é um instrumento que permite à criança exteriorizar o modo como se vê e, concomitantemente, como encara o seu papel no seio social e familiar, tal como as relações estabelecidas com o meio que a rodeia. Através do desenho a criança projeta o seu universo simbólico (Araújo & Lacerda, 2008; Menezes, et al. 2008).

O desenho infantil não se perspetiva apenas enquanto produto final, mas considera também os momentos de construção, o que proporciona um recurso rico em informação que muitas vezes neste público-alvo não é verbalizada. Neste sentido, Santos (2013) advoga que a criança integra mentalmente as representações de conceitos e utiliza as suas funções motoras para a sua execução.

Kearney e Hyle (2004) afirmam que os desenhos possibilitam a criação de oportunidades para experiências mais significativas e relatórios verbais honestos (uma vez que no seu estudo a metodologia de desenho permitiu a recolha de mais revelações, por parte dos participantes, do que através da entrevista verbal não estruturada).

Posto isto, importa compreender as potencialidades e limitações que a literatura aponta a esta técnica enquanto ferramenta de avaliação. No que concerne aos benefícios éticos e práticos destas técnicas, Literat (2013) advoga-os sobretudo face ao trabalho desenvolvido com crianças e jovens. A autora aponta como benefícios: i) a natureza inclusiva e interativa; ii) a perda do sentido de hierarquia entre pesquisador e sujeito; iii) o facto de ser uma ferramenta independente de tecnologia e que garante a igualdade de condições para todas as crianças participantes; iv) a incondicionalidade a uma hierarquia de saberes uma vez, que as crianças estão no seu próprio elemento; v) permite às crianças enquadrar as suas próprias realidades de forma expressiva e individual; vi) ser um método mais expressivo e envolvente; vii) ser uma

metodologia versátil, fácil e económica; viii) ser flexível, uma vez que assume uma variedade de culturas e contextos; ix) acessível, uma vez que não limita a participação de crianças com Necessidades Específicas (NE); e por fim, x) a versatilidade metodológica habilita a sua implementação nas diversas etapas do processo, tal como a complementaridade com outras técnicas alternativas. Franquesa-Soler e Serio-Silva (2017) afirmam ainda, o valor da avaliação com base nos desenhos infantis, como uma ferramenta para a tomada de decisão política e educativa, uma vez que permite um ajuste fino no desenho de programas e projetos educacionais.

Relativamente às limitações deste método visual participativo, estas concernem sobretudo às questões de implementação e interpretação de dados. Devido ao carácter pessoal é uma técnica com amostras pequenas e pouco significativas, que colocam em causa a generalização dos dados (Literat, 2013). Outra limitação apontada pela autora é a interpretação subjetiva do investigador, sendo que são dados mais propensos a interpretações exageradas e/ou equívocas – sendo que, através da combinação com uma estratégia complementar (triangulação), garante-se que não se desvirtualize o processo de investigação. Literat (2013) afirma ainda que outra limitação desta técnica incide na falta de documentação e estudos críticos relativos a esta técnica de investigação, o que dificulta a orientação sobre melhores práticas, mas concomitantemente, sobre potenciais dificuldades a enfrentar.

A presente investigação visa, assim, a recolha de desenhos realizados pelas crianças sobre os temas abordados no projeto que serve de estudo de caso num primeiro momento, prévio à intervenção socioeducativa, e a recolha de desenhos num segundo momento, posterior à intervenção socioeducativa, de modo a aferir a aquisição de conhecimentos no âmbito da igualdade de género com a intervenção do projeto “menin@s - igualdade e não violência”.

Pretende-se uma análise com base nos conteúdos presentes nos desenhos realizados pelas crianças nos dois momentos da intervenção, de forma a garantir uma análise concisa e coesa dos desenhos infantis no processo de investigação.

3 – Projeto “menin@s- igualdade e não violência”

O projeto “menin@s - igualdade e não violência” nasce da existência de uma lacuna na intervenção na região de atuação ao nível da prevenção primária da violência contra as mulheres e da violência doméstica junto da comunidade educativa do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Com efeito, a intervenção que tem sido realizada de forma pontual é essencialmente direcionada a alunos/as e docentes de níveis de ensino mais elevados, focando-se, sobretudo, nas temáticas da violência no namoro e *bullying*.

O projeto contempla ações dirigidas concomitantemente a todos os elementos da comunidade educativa do pré-escolar e 1º ciclo de ensino básico do território abrangido e ações para determinados grupos-alvo específicos da intervenção, tendo em conta as necessidades específicas de cada um dos públicos-alvo.

Direcionado especificamente a pais, mães e encarregados/as de educação apresenta na sua planificação workshops, à semelhança do que em alguns municípios portugueses denominam de “escola de pais”, versando sobre tópicos específicos da violência contra as mulheres e a violência doméstica. Noutra prisma, concreta e unicamente dirigido a profissionais de educação, docentes e não docentes, planifica a dinamização de workshops de sensibilização e informação também sobre tópicos específicos da violência contra as mulheres e a violência doméstica.

No entanto, as restantes atividades planeadas no projeto são dirigidas a toda a comunidade educativa do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico da região, sendo de destacar as atividades de desenvolvimento de três produtos que estão orientadas para a existência de uma colaboração efetiva e ativa por parte das crianças entre os 3 e os 10 anos de idade.

Os três produtos a desenvolver são um jogo digital online dirigido a crianças essencialmente do primeiro ciclo do ensino básico, um conjunto de jogos tradicionais dirigidos a crianças essencialmente do pré-escolar e por fim, livros infantis com histórias e ilustrações desenvolvidas pelas crianças.

No que concerne aos objetivos específicos do projeto, este pretende:

1. Prevenção primária da violência doméstica e da violência contra as mulheres;
2. Sensibilizar a comunidade educativa para as questões atinentes à violência doméstica e à violência contra as mulheres;
3. Promover workshops de sensibilização e informação dirigidos a profissionais de educação sobre tópicos relacionados com a violência doméstica e a violência contra as mulheres;
4. Promover nas crianças espírito crítico para as questões atinentes à violência doméstica e à violência contra as mulheres;
5. Promover ações de sensibilização dirigidas a mães, pais e encarregados/as de educação sobre tópicos relacionados com a violência doméstica e a violência contra as mulheres;

6. Desenvolver 3 produtos inovadores em conjunto com as crianças, pessoal docente e pessoal não docente;
7. Validação dos 3 produtos inovadores por um conjunto de peritos/as nas áreas da educação e das questões de género;
8. Avaliar o desenvolvimento do projeto e os produtos desenvolvidos no seu âmbito;
9. Disseminar os resultados alcançados com o projeto, bem como os produtos desenvolvidos no seu âmbito.

O projeto conta com a duração de trinta e seis meses e com uma rede colaborativa de entidades envolvidas no projeto. Nomeadamente, Associação igualdade.pt (promotora e executora do projeto), 8 Agrupamentos de Escolas da região do Médio Tejo (destinatários e participantes ativos em toda a intervenção, peritos na validação), Ignition - Consultoria e Inovação, Lda. (avaliadora do projeto), Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo (perita na validação e colaboração na disseminação), três Centros de Formação de Professores/as da região (colaboração na dinamização das ações de formação dirigidas a docentes e dos workshops para não docentes, peritos na validação e colaboração na disseminação), APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância (perita na validação e colaboração na disseminação), Rede Portuguesa da Associação Internacional de Cidades Educadoras (peritos na validação e colaboração na disseminação), oito Alunas do Doutoramento em Estudos de Género da Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa (peritas na validação).

No primeiro ano letivo de arranque do projeto (2020/2021) contou com a participação voluntária de quarenta e sete turmas do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, perfazendo um total de 710 crianças envolvidas. Tendo visto este número duplicar no segundo ano de implementação do projeto (2021/2022), com a participação de 84 turmas e um total de 1548 crianças envolvidas

3.1 – Enquadramento normativo do projeto “menin@s - igualdade e não violência”

Quanto à Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030, apresenta-se de seguida o grau de relevância do contributo do projeto para o cumprimento dos Planos Nacionais de Ação.

O projeto “menin@s- igualdade e não violência” centra-se no Plano de ação para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e à violência doméstica 2018-2021 (PAVMVD), com o intuito de contribuir para a concretização do Objetivo Estratégico 1: Prevenir - erradicar a tolerância social às várias manifestações da VMVD, conscientizar sobre os seus impactos e promover uma cultura de não violência, de direitos humanos, de igualdade e não discriminação (também meta do projeto).

O projeto compromete-se a contribuir para a concretização de quatro indicadores de resultado, tendo como enquadramento o PAVMVD:

1. N.º de docentes formados/as no âmbito da ENEC e dos Guiões de Educação, Género e Cidadania (incluindo em matéria de prevenção e sinalização, e violência no mundo digital) | Medida 1.1.1. Promoção da integração da temática da VMVD na ENEC, nos materiais e referenciais educativos, na formação de pessoal docente e não docente. | Objetivo Específico 1.1. Transversalizar a temática da VMVD
2. N.º de ações de formação para pessoal não docente (incluindo em matéria de prevenção e sinalização, e violência no mundo digital) | Medida 1.1.1. Promoção da integração da temática da VMVD na ENEC, nos materiais e referenciais educativos, na formação de pessoal docente e não docente. | Objetivo Específico 1.1. Transversalizar a temática da VMVD
3. N.º de ações de sensibilização realizadas e n.º de instrumentos formativos, informativos e pedagógicos realizados | Medida 1.1.4. Atribuição pela CIG de financiamentos afetos a políticas de prevenção e combate à VMVD | Objetivo Específico 1.1. Transversalizar a temática da VMVD
4. N.º de crianças e jovens intervencionados/as | Medida 1.2.2. Promoção de programas e mecanismos de prevenção e estratégias de apoio a crianças e jovens, ao nível da prevenção primária e secundária | Objetivo Específico 1.2. Qualificar os programas de prevenção primária e secundária e respetivas entidades e profissionais, e promover a sua implementação a nível territorial.

3.2 – Inovação social – pertinência de recorrer a novas ferramentas de avaliação de projetos

Quando nos referimos à avaliação de um projeto social é impossível não considerarmos a interação entre a ação, a intervenção, as atividades de um projeto e as conseqüentes mudanças provocadas por estas. A OCDE apresenta uma abordagem que denomina de cadeia de resultados, sendo esta uma “sequência de relações de causa-efeito que leva uma intervenção de desenvolvimento a atingir os seus objetivos. A cadeia de resultados começa pela disponibilização dos recursos e continua pelas atividades e seus produtos. Conduz aos efeitos e impactes e culmina numa assimilação dos ensinamentos” (Ministério de Negócios Estrangeiros, 2002, p.13). Tendo em conta esta definição coloca-se em evidência o modelo lógico que resulta das atividades e da intervenção (inputs, outputs) e conseqüentes mudanças e resultados (outcomes).

Com o início do século XX, observou-se uma crescente preocupação com os resultados e os impactos que resultam da intervenção de um projeto, isto porque, é esta avaliação que confere confiança às entidades promotoras e executoras dos projetos sociais perante os investidores e, conseqüentemente, uma maior garantia da sua sustentabilidade financeira. Concluímos assim,

que a avaliação de resultados e impactos promove a transparência de uma entidade face à sua intervenção e o valor gerado pela mesma. Compreendemos também a necessidade de captação de investidores para gerar valor social através da atividade das entidades e organizações sociais. Não obstante, é fundamental incidir sobre a avaliação de resultados e de impactos sociais de entidades e organizações sociais para garantir que estes processos não se traduzam normativos e que efetivamente avalie se o projeto social culmina numa assimilação de ensinamentos.

A avaliação de um projeto social relaciona-se com as mudanças que este produz e visa uma prática participativa (onde todos os participantes são envolvidos) e participante (com o acompanhamento das diferentes fases do ciclo do projeto). Apesar da vasta diversidade de ferramentas e metodologias de avaliação compreendemos as dificuldades sentidas pelas entidades e organizações sociais no momento de escolha de ferramentas adaptadas e adequadas às características inerentes à natureza de cada projeto. Nomeadamente, o projeto que serve de estudo de caso da presente investigação consiste num projeto social que atua em contexto educativo, tendo como principais beneficiárias as crianças, o que implica algumas especificidades nas ferramentas de avaliação a utilizar.

Tendo isto em conta devemos compreender a avaliação como uma “área de conhecimento inter e transdisciplinar que incorpora vários campos de intervenção como a sociologia, a antropologia, a economia, a psicologia, a demografia, os direitos humanos, o desenvolvimento comunitário, a saúde, a educação, etc” (Santos, 2020, p.21).

Com base nesta premissa compreendemos que o recurso a técnicas de pesquisa visuais, como o desenho, apresentam valor no âmbito da perspectiva das ciências sociais, e nomeadamente, da inovação social – que valoriza a participação ativa dos sujeitos. O recurso a técnicas visuais não mecânicas coloca a ênfase nas mãos dos sujeitos, evitando uma dedução, muitas vezes, equívoca de outros intervenientes que respondem pelas crianças - nomeadamente através da técnica de questionário - sobre a sua perceção dos resultados da intervenção do projeto na criança.

Pretendemos assim, com este estudo, verificar se através desta técnica de pesquisa criamos um espaço para a própria voz da criança, tornando-as também agentes ativos na avaliação da intervenção das qual foram as principais beneficiárias.

3.3 - O desenho infantil como instrumento de avaliação no projeto “menin@s - igualdade e não violência”

A interpretação do desenho infantil, muitas vezes limita-se ao seu enquadramento nas diferentes fases de desenvolvimento infantil, desvalorizando, assim, a contextualização cultural, social e as experiências das crianças (Gobbi, 2014).

Pretende-se com a presente investigação que a análise a realizar incida nos desenhos realizados pelas crianças que participaram nas atividades do projeto “menin@s - igualdade e não violência”, na tentativa de encontrar informações que permitam aferir possíveis mudanças na percepção das crianças sobre a igualdade de género. Neste sentido, e tendo em consideração as suas potencialidades, o desenho infantil foi definido como forma de realizar um diagnóstico sobre as representações das figuras, e compreender se existem estereótipos conforme o género e outras questões atinentes à temática. Na primeira sessão do projeto foi solicitado que as crianças representassem um super-herói e/ou uma super-heroína, e conseqüentemente representassem uma figura do sexo masculino e/ou do sexo feminino, através de um desenho. O mesmo pedido foi feito na última sessão do projeto.

A análise dos desenhos, uma vez que não se pretende uma análise do desenvolvimento infantil da criança, mas sim das suas percepções, terá por base a técnica de análise de conteúdo, de forma a garantir o rigor dos resultados. Com esta técnica procura-se verificar se houve alguma mudança nas percepções das crianças, através do conteúdo exposto, antes e depois da intervenção do projeto “menin@s- igualdade e não violência”.

Na presente investigação teremos como prioridade considerar os objetivos que concernem especificamente à intervenção educativa com as crianças, nomeadamente, no âmbito da promoção do espírito crítico para as questões atinentes à igualdade de género. Especificamente, pretende-se aferir se houve (ou não) crianças que alteraram preconceitos face ao género.

A intervenção do projeto foi realizada em contexto educativo e durante o período letivo. Ao longo do projeto foram realizadas um total de oito sessões com cada turma participante, apresentando-se de seguida a estruturação das mesmas:

Atividade 1 - A 1ª sessão incidiu na realização do desenho do super-herói e/ou da super-heroína num momento prévio à intervenção e posteriormente foi desenvolvida a dinâmica “Quem somos eu?” com o objetivo de consciencializar sobre a individualidade de cada um/a, identificar os pontos comuns e promover o respeito entre todas as crianças.

Atividade 2 - A 2ª sessão incidiu na dinâmica “Salários diferentes” que objetivou elucidar as crianças das realidades da discriminação no local de trabalho, desenvolver a capacidade de responder à justiça e defender direitos e promover solidariedade, igualdade e justiça.

Atividade 3 - A 3ª sessão incidiu na dinâmica “As nossas rotinas” que objetiva a compreensão dos constrangimentos dos papéis do género ao nível da conciliação da vida familiar com a vida profissional, tendo por base a técnica do teatro imagem em movimento.

Atividade 4 - A 4ª sessão incidiu na dinâmica “Coisas de criança” que tem como objetivos promover a reflexão sobre identidade e expressão de género, tal como a desconstrução de estereótipos de género.

Atividade 5, 6 e 7 – As sessões 5,6 e 7 incidiram na cocriação com as crianças de um produto inovador – um livro infantil. Com a elaboração de uma história que aborda os temas trabalhados ao longo das primeiras sessões do projeto, promove-se também o pensamento crítico sobre os temas em questão. A par, a dinâmica permite promover a criatividade, o trabalho em equipa e o respeito entre pares no âmbito das sessões.

Atividade 8 – Na última sessão do projeto foi aplicado um questionário adaptado às crianças, de forma a aferir a satisfação das mesmas face à intervenção realizada ao longo do ano letivo. Concomitantemente, foi solicitado às crianças a realização do segundo desenho do super-herói e/ou da super-heroína, mascando assim o momento subsequente à intervenção.

Dado que a investigação tem como propósito compreender se as conceções das crianças acerca da identidade de género seriam passíveis de alteração com a intervenção realizada, tornou-se essencial a criação de categorias de análise associadas às atividades desenvolvidas, de modo a ser possível a análise dos dados obtidos através dos desenhos.

Tabela 4 – Categorias de análise.

Dinâmicas	Categorias	Indicadores
“Coisas de criança”	Categoria 1 – Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género.	
“As nossas rotinas”	Categoria 2 – Papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional.	
“Salários diferentes”	Categoria 3 - Segregação profissional em função do género.	

Fonte: Elaboração própria.

Considerando as categorias apresentadas, pretende-se assim, analisar os desenhos realizados pelas crianças nos dois momentos do projeto e aferir se se consideram mudanças significativas, que possibilitem aferir resultados da intervenção realizada.

II - Plano de investigação/metodologia

A investigação tem por base uma orientação teórica, tendo como fim estruturar a recolha e a análise de dados, e concomitantemente, lhes conferir coerência. Posto isto, um projeto de investigação exige uma contextualização metodológica.

O presente capítulo pretende apresentar a abordagem metodológica da investigação, nomeadamente, serão apresentados os objetivos, a metodologia utilizada, o objeto de estudo e os procedimentos e técnicas utilizadas.

1 - Problema e objetivos do estudo

Numa primeira instância, o projeto “menin@s - igualdade e não violência” tem como enquadramento Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação – Portugal + Igual (ENIND), nomeadamente o Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens (PAIMH) e o Plano de ação para a prevenção e o combate à Violência contra as Mulheres e à Violência Doméstica (PAVMVD). O projeto tem como eixo central a prevenção, erradicando a tolerância social às várias manifestações da violência contra as mulheres e a violência doméstica, conscientizando sobre os seus impactos e promovendo uma cultura de não violência, de direitos humanos, de igualdade e não discriminação.

Numa segunda instância, importa justificar o enquadramento da presente investigação no âmbito da avaliação de projetos sociais. As práticas avaliativas têm refletido uma normatividade no âmbito da avaliação dos projetos, sobretudo devido à prestação de contas que o investimento em projetos sociais exige. No entanto, a avaliação deve também ter como objetivo a aprendizagem que resulta dos projetos sociais e não devemos descorar a sua importância.

Um dos critérios essenciais da avaliação de projetos incide na aferição se a intervenção gerou ou espera-se que gere efeitos que a transcendam positivos ou negativos, esperados ou não-esperados. Ou seja, a avaliação tem como propósito explicar as relações de causa-efeito e é justamente este foco na causalidade que reflete a sua pertinência e que determina as metodologias a serem utilizadas. Com base nesta premissa, a presente investigação pretende, numa abordagem exploratória, avaliar o recurso a uma metodologia não ortodoxa – o desenho infantil – enquanto instrumento de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças no âmbito da intervenção do projeto. A pertinência do recurso ao desenho infantil enquanto instrumento de análise reside no facto de este ser uma ferramenta de mediação do conhecimento do indivíduo (Goldberg et al, 2005; Menezes, et al. 2008; Santos, 2013).

O desenho infantil não se perspetiva apenas enquanto produto final, mas considera também os momentos de construção, o que proporciona um recurso rico em informação que muitas vezes neste público-alvo não é verbalizada. Posto isto, a investigação visa conseguir aferir a aquisição

de conhecimentos nas crianças beneficiárias do projeto face a este tema, nomeadamente, no que concerne aos estereótipos de género.

Perante este breve enquadramento, temos como questão de partida: **Qual a aplicabilidade do desenho infantil enquanto ferramenta de avaliação de um projeto social?**

Neste contexto específico de intervenção socioeducativa, é intenção deste estudo perspetivar, num paradigma exploratório, as potencialidades e as limitações deste recurso no âmbito da avaliação de projetos que tenham crianças como principais destinatárias. Nomeadamente, terá como fio condutor os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Analisar as potencialidades e as limitações da aplicação do desenho infantil como instrumento de avaliação de um projeto social com uma intervenção socioeducativa.

Objetivos específicos:

- a) Testar a aplicabilidade da análise do desenho infantil num projeto social sobre igualdade de género, não discriminação e violência com uma intervenção socioeducativa.
- b) Verificar de que forma os conhecimentos das crianças mudaram face à igualdade de género com a intervenção do projeto.
- c) Determinar se o conhecimento adquirido pelas crianças está enquadrado nos objetivos do projeto.

2 – Metodologia de Pesquisa

A investigação com uma abordagem qualitativa assume que a realidade se fundamenta num modelo fenomenológico, perspetivando que a “realidade é socialmente construída” (Berger e Luckmann, 1967, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 47). Nesta dimensão, a investigação qualitativa está associada às interações dos sujeitos, o objetivo é compreender e encontrar significados nas perceções dos sujeitos (Bento, 2012). Neste tipo de investigação valoriza-se a componente subjetiva associada aos comportamentos socialmente construídos.

O presente estudo apresenta características que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), correspondem a estudos qualitativos. Nomeadamente: o ambiente natural é fonte direta de dados, a análise dos dados é feita de forma indutiva e valoriza-se o significado. A pertinência de optar por uma investigação qualitativa descritiva e exploratória, reside no facto de esta estudar as experiências sociais e os materiais que contribuem para as mesmas, com a finalidade de formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir das informações recolhidas, podendo, ainda, visar a promoção de mudanças (Merriam, 2002, citado por Amado, 2009).

Coutinho (2011) alega que a investigação qualitativa não se limita na uniformização dos comportamentos, mas na riqueza diversidade individual. A autora salienta ainda, que é um processo interativo e não apenas um processo sequencial das fases enunciadas.

A investigação é dirigida à problemática da avaliação de projetos sociais, e tendo em conta as técnicas de recolha de dados, considera-se o carácter avaliativo da metodologia qualitativa.

No entanto, a investigação apresenta uma abordagem mista, uma vez que assume também uma abordagem quantitativa no que concerne às técnicas de análise dos dados. A utilização de procedimentos de natureza quantitativa integrados com procedimentos qualitativos, numa investigação qualitativa, é aceite por diferentes autores como um contributo e como um meio de complementar a validade e a fiabilidade do estudo (Serrano, 2004).

Por sua vez, a investigação quantitativa visa a explicação, predição e controlo dos fenómenos, através de regularidades, com base na objetividade que caracteriza os procedimentos (Almeida & Freire, 2000). A principal distinção das duas abordagens reside no facto de esta última, na generalidade, procurar a quantificação da ocorrência de um fenómeno, ao invés de o estudar na sua profundidade.

Serapioni (2000) afirma que as características fundamentais dos métodos quantitativos são a orientação para a quantificação e a causa dos fenómenos, a ausência do cuidado com a subjetividade, a utilização de métodos controlados, a objetividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados, a orientação para a verificação, a natureza hipotético-dedutiva, a orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade de generalização, e a assunção da realidade como estática.

As utilizações destes métodos depreendem três situações, segundo Carvalho (2016, p.8): “: 1) estudos descritivos, 2) estudos que procuram classificar e relacionar variáveis e 3) naqueles que investigam a relação de causalidade entre fenómenos”. Podemos assim, assumir que a presente investigação integra uma abordagem quantitativa, uma vez que visa a quantificação e análise estatística dos resultados obtidos com a análise do desenho infantil, para assim, aferir se existe uma relação de causalidade entre os fenómenos.

2.1 - Estudo de caso

O projeto de investigação trata-se de um estudo de caso, uma vez que “é uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto real” (Yin, 1994), ou seja, “consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, citada por Bogdan & Biklen, 1994). Esta metodologia permite à investigadora centrar-se sobre um fenómeno contemporâneo, inserido num contexto de vida real (Yin, 1994, p. 6).

O procedimento técnico de estudo de caso visa a descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, procura retratar a realidade de forma completa e profunda e possibilita utilização de uma variedade de fontes de informação, o que permite generalizações naturalistas e ecológicas, tal como a representação dos pontos de vista diferentes presentes numa dada investigação (Ludke e André, 1988, citado por Amado, 2009).

Na perspectiva de Yin (2005, p. 21) o “estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Torna-se assim pertinente o recurso a esta estratégia de pesquisa, uma vez que esta se apresenta enquanto investigação empírica com foco no fenômeno em estudo e nas delimitações com as condições contextuais (Yin, 2005).

2.2- Instrumentos e procedimentos de investigação

2.2.1 - Observação participante

A observação participante tem implícita a integração do observador num determinado grupo e no contexto e vida do mesmo, o que permite um elevado grau de envolvimento com os sujeitos e as atividades a observar. Uma discussão presente no âmbito da metodologia de investigação diz respeito à posição do investigador enquanto observador participante. Sendo que se tem advogado que “num estágio inicial, é conveniente elaborar um plano sobre qual a natureza da participação que se pretende, o que é que vai ser revelado acerca do estudo às pessoas do local, qual a intensidade da participação e o enfoque da mesma” (Marshall & Rossman, 1995, citado por Mónico et. al., 2017, p. 728).

Visa-se uma participação moderada, onde o investigador tanto se apresenta como participantes e como observador. Esta experiência de insider e outsider (Mónico et. al., 2017) habilita a experiência na situação social, tal como a observação das mesmas enquanto espectador. O envolvimento do investigador habilita-o de uma “posição privilegiada para obter conhecimentos aprofundados e, portanto, muito mais informação do que aquela que seria possível adquirir por outras vias” (Vinten, 1994, citado por Mónico et. al., 2017, p. 730), permitindo assim um retrato real da situação observada.

Um dos principais problemas gerados da observação participante, mesmo quando esta é conduzida de forma sistemática, concerne às expectativas e pré-conceitos concebidos pelos investigadores. O enviesamento do observador consiste na probabilidade de o investigador intuir acerca do que pretende observar, indo de encontro às hipóteses formuladas (Kenrick et al., 1999).

A observação vai ser realizada no decorrer do projeto, associada aos momentos de intervenção, tal como aos momentos formativos e de sensibilização realizados nos agrupamentos de escolas, que visam capacitar docentes, não docentes e encarregados de educação e assim, serem também

eles agentes de mudança face à erradicação da tolerância social às várias manifestações da violência. Através da prevenção, conscientiza-se estes agentes sobre os seus impactos e promove-se uma cultura de não violência, de direitos humanos, de igualdade e não discriminação.

2.2.2 Notas de campo

A recolha e a análise de dados numa investigação qualitativa exigem uma decisão face às técnicas e instrumentos de recolha e de tratamento da informação reunida. Para tal, pretende-se combinar a técnica de observação participante (através de notas de campo, gravações de vídeos, fotografias, etc.) com a técnica de inquérito por questionário.

Segundo (Afonso, 2006, p.91), a observação é uma “fonte útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”. No entanto, a técnica de observação participante é indissociável do registo de notas detalhadas, descritivas e reflexivas das observações realizadas. As notas de campo referem-se ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” Bogdan e Biklen (1994, p. 150). A opção pelo recurso a notas de campo fundamenta-se também pela frequência que este instrumento metodológico é utilizado para registos de observações no âmbito educativo.

As notas de campo serão utilizadas no âmbito dos momentos de intervenção, tal como nos momentos formativos e de sensibilização resultante do projeto “menin@s - igualdade e não violência”. As notas de campo serão fundamentais, nomeadamente, no que concerne às informações partilhadas pelas crianças nos momentos de realização dos desenhos.

2.3 Técnicas de análise de dados

2.3.1 Análise de conteúdo

A interpretação dos resultados exige a seleção de uma técnica de análise, uma vez que as técnicas de recolha de dados elegidas foram essencialmente de abordagem qualitativa, considera-se preponderante recorrer à técnica de análise de conteúdo.

Quivy e Campenhoudt (1998) descrevem a análise de conteúdo enquanto recurso determinante para a sistematização dos dados recolhidos, uma vez que permite um tratamento metódico das informações e testemunhos apesar da profundidade e complexidade que lhes são inerentes.

A técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1995, p. 42), define-se de um modo geral, enquanto:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos 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.

Em termos de aplicação, a técnica de análise de conteúdo, sustenta-se em alguns conceitos que permitem a sua instrumentalização. Oliveira (2008) identifica como conceitos-chave a objetividade, a sistematicidade, conteúdo manifesto, unidades de registo, unidades de contexto, construção de categorias, análise categorial, inferência e condições de produção.

A objetividade concerne à possibilidade de outro investigador verificar e reproduzir a análise, sendo assim fulcral uma clareza e precisão na decomposição e categorização da informação. A sistematicidade confere ao investigador a segurança de não enviesar os conteúdos da pesquisa, guiando assim, a investigação em função de todas as categorias. O conteúdo manifesto serve o propósito de eliminar os preconceitos do investigador, através da análise do conteúdo que efetivamente expresso e não o conteúdo presumido. As unidades de registo referem-se a unidades de segmentação a partir das quais se segmenta o conjunto de informação para análise. Por sua vez, as unidades de contexto dão significado às unidades de registo, permitindo assim a sua organização no contexto. A construção de categorias trata-se da operação de classificação dos elementos, conferindo uma organização intencional dos dados. A análise categorial assume a informação integral com o objetivo de a classificar quantificar os itens de sentido – elementos de classificação.

A inferência é o resultado da operação lógica que admite uma preposição com base nas ligações das preposições já aceites. Por fim, as condições de produção referentes à compreensão dos contextos psicológicos e sociológicos que deram lugar às estruturas semânticas ou linguísticas. Importa ainda referir as três etapas fundamentais que constituem a análise de conteúdo (Bardin, 2006; Oliveira, 2008; Mozzato e Grzybovski, 2011). A primeira fase, de pré-análise, onde se desenvolvem as operações preparatórias como a definição do corpus de análise, a formulação da questão e objetivos de investigação e correspondentes indicadores de análise. A segunda fase, codificação, respeita o processo de sistematização dos dados em unidades de análise. Por último, a terceira fase é referente ao tratamento de resultados onde se procede à análise reflexiva e crítica dos resultados significativos adquiridos do conteúdo analisado.

Em conclusão, a técnica de análise de conteúdo é uma análise objetiva, sistemática e rigorosa dos conteúdos que lhe conferem precisão à investigação qualitativa.

Pretende-se assim com base nos conteúdos dos desenhos realizados pelas crianças, definir indicadores para analisar os mesmo e compreender se se registam diferenças nos desenhos das crianças no momento de pré-intervenção em comparação com o momento de pós intervenção.

2.3.2 Teste Exato de Fisher

Como o problema de partida da presente investigação visa compreender a aplicabilidade do desenho infantil como ferramenta de avaliação no âmbito de projetos sociais, a técnica de análise de conteúdo deve ser complementada com uma análise estatística.

Neste âmbito recorreremos a um teste estatístico não paramétrico para verificar a existência de diferenças entre dois grupos como variáveis categóricas ou nominais. O *gold standard* de aplicabilidade para a utilização de tabelas de contingência seria o teste do qui-quadrado. Contudo, devido ao baixo número de amostras, falhou o pressuposto de aplicabilidade deste teste. Assim recorreu-se ao teste Exato de Fisher que revela utilidade sobretudo quando encaramos dois grupos de amostras nominais pequenos e independentes. Este teste estatístico é utilizado em tabelas de contingência (2x2) e tem como objetivo testar se a variável em estudo (na linha da tabela) e os grupos de estudo (na coluna da tabela) são independentes (Tabela 5).

Tabela 5 – Tabela de contingência exemplificativa.

Variável	Grupo		Significância
	I	II	
+	A	B	Valor de p
-	C	D	Valor de p

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela acima e, de forma explicativa, os grupos I e II representam os dois grupos de amostra independentes – no presente caso de estudo representam os grupo de amostra pré-intervenção e pós-intervenção. Na coluna referente à variável as categorias de “+” e de “-“ representam a variável que pretendemos analisar – no nosso caso de estudo reflete a presença/ausência de estereótipos expressos nos desenhos. Os valores representados como “A”, “B”, “C” e “D” concernem às frequências associadas às combinações dos grupos e dos valores da variável.

O teste determina se os dois grupos diferem na proporção na variável. Ou seja, se o grupo I e o grupo II diferem na proporção de estereótipos expressos nos desenhos. Assim, podemos compreender que esta técnica consiste numa análise de proporções que procura calcular a significância estatística.

Importa, referir que apenas se considera que existe significância estatística quando o valor de p é inferior a 0.05 ($p < 0,05$). Ou seja, quando obtemos resultados sem significância estatística significa que não podemos rejeitar a hipótese nula. Por outro lado, quando existe significância estatística rejeitamos a hipótese nula e aceitamos a hipótese alternativa.

Desta forma, posteriormente à análise de conteúdo, com base no número de casos da amostragem em que se verificou a representação de estereótipos nos diferentes indicadores, foram criadas tabelas de contingência bivariadas contendo o valor absoluto de casos registado

na amostra nos dois momentos de recolha de dados: pré-intervenção e pós-intervenção vs variáveis de estereótipos de género no vestuário, nas cores, no cabelo, no desempenho de atividades e de profissões.

Todo o tratamento estatístico dos dados foi realizado no Graphpad Prism V9.

3. Recolha e Tratamento de Dados

A recolha do material de análise, os desenhos produzidos pelas crianças, ocorreu durante o período do projeto “menin@s - igualdade e não violência”, nomeadamente na primeira sessão do projeto - momento prévio à intervenção – e num momento subsequente à intervenção do projeto, sendo realizados na última sessão do mesmo. De referir que as sessões do projeto acontecem durante o período letivo regular e contam com a presença dos docentes titulares de cada turma. Antes de darmos início à produção dos desenhos, foi solicitado aos encarregados de educação um consentimento informado (anexo I) no qual estava explícito o intuito do projeto e da investigação, a sua confidencialidade e anonimato.

As produções gráficas das crianças obedeceram a um formato pré-estabelecido: a representação de um super-herói e/ou uma super-heroína. Esta opção metodológica permite às crianças, de forma livre, representar graficamente uma ou mais figuras humanas e conseqüentemente, compreender se existem estereotípias nas representações gráficas relativas ao género da personagem desenhada.

No decorrer da produção gráfica as crianças não foram sujeitas a qualquer constrangimento por parte da investigadora: usufruíram de total liberdade de escolha das personagens a representar e do modo de o fazer. O conjunto de desenhos foi produzido nas condições atrás descritas.

De forma a assegurar a fidelidade da pesquisa, a presente análise terá por base as três etapas fundamentais que constituem a análise de conteúdo (Bardin, 2006; Oliveira, 2008; Mozzato e Grzybovski, 2011).

Na primeira fase, de pré-análise, são desenvolvidas operações preparatórias, onde se definiu o corpus de análise, se formulou a questão e os objetivos de investigação e os correspondentes indicadores de análise. Desta forma, serão analisados todos os materiais de análise para compreender quais se apresentam de acordo com os objetivos da investigação – selecionando assim, a amostra da pesquisa.

A segunda fase concerne à codificação, para agilizar o processo de sistematização dos dados em unidades de análise. Os desenhos realizados pré-intervenção, serão categorizados com o número um, enquanto os desenhos feitos após a intervenção serão categorizados com o número dois, de forma a poder comparar os desenhos dos dois momentos. A cada categoria de análise será

atribuído um número, tal como será definido um número para cada desenho. Por exemplo, um desenho recolhido no momento prévio à intervenção que pertence à segunda categoria de análise será codificado da seguinte forma: 1.2.1-25.

A última e terceira face é referente ao tratamento de resultados onde se procede à análise reflexiva e crítica dos resultados significativos adquiridos do conteúdo analisado. Posto isto, e tendo em conta o contexto de análise, serão assumidos como unidades de análise os elementos presentes nos desenhos e em concordância com as diferentes temáticas abordadas ao longo da intervenção do projeto.

Assim, após a recolha foi observada a frequência e ocorrência de índices, elementos explícitos e/ou subjacentes na visualidade dos desenhos produzidos. Importa referir que a elaboração das categorias de análise emergiu das temáticas abordadas em seio da intervenção do projeto e foram agrupados a partir dos conteúdos/elementos apresentados nos dados das produções gráficas das crianças.

3.1 Amostra

Na nossa amostra, apesar de o projeto contar o envolvimento de crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, serão apenas considerados os desenhos do último nível de ensino. Esta opção metodológica deve-se ao facto de as crianças da educação pré-escolar se encontrarem, segundo os estudos de Luquet sobre as etapas do desenho infantil, nas etapas da garatuja, realismo fortuito e realismo falhado. Sendo que apenas na fase do realismo intelectual, a criança desenha os objetos de acordo com a sua conceção da realidade e o adulto é capaz de identificar a maioria dos elementos desenhados pela criança (Luquet, 1969). Esta etapa corresponde, segundo o autor supracitado, às idades compreendidas entre os 4/5 e os 10/12 anos. Importa ainda explicar que atualmente as turmas de educação pré-escolar são constituídas por crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos, sendo assim, e de forma a não perpetuar uma exclusão durante as sessões do projeto, justifica-se a opção metodológica de assumir como amostra apenas os desenhos realizados pelas crianças do 1ºCEB.

Serão considerados enquanto amostra apenas os desenhos que representem figuras humanas, desta forma, figuras como animais, robots e outras personagens da televisão não serão consideradas na amostra. Constituindo-se, desta forma, a amostra por desenhos de crianças do 1º ciclo do ensino básico que contenham representações gráficas da figura humana, nomeadamente, do sexo feminino e/ou do sexo masculino.

Dado que a investigação tem como propósito compreender se as conceções das crianças acerca da identidade de género seriam passíveis de alteração com a intervenção realizada, tornou-se essencial a criação de categorias de análise associadas às atividades desenvolvidas, de modo a ser possível a análise dos dados obtidos através dos desenhos. De acordo com as atividades

desenvolvidas, foram criadas as seguintes categorias: **Categoria 1** –Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género; **Categoria 2** – Papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional; e por fim, **Categoria 3** - Segregação profissional em função do género.

Para cada uma das categorias supramencionadas foram selecionados 25 (vinte e cinco desenhos) que correspondessem aos indicadores definidos. Para a Categoria 1 foram ainda analisados mais 60 (sessenta) desenhos: trinta com a representação de uma figura do sexo feminino e trinta com a representação de uma figura do sexo masculino. Totalizando assim, um total de cento e trinta e cinco desenhos num primeiro momento e cento e trinta e cinco desenhos num segundo momentos, perfazendo um total de duzentos e setenta desenhos analisados.

No que concerne à operacionalização da investigação, a análise e interpretação dos resultados irá incidir nos dois momentos e através da análise de conteúdo e de uma análise estatística para compreender se se verifica ou não alterações no mundo simbólico das crianças envolvidas no projeto.

4. Hipóteses e operacionalização dos conceitos

Quivy e Campenhoudt (1998) advogam que uma investigação com base em hipóteses constitui uma forma de trabalho com ordem e rigor, e que simultaneamente, traduz o espírito de descoberta inerente a uma pesquisa científica. Segundo os autores “o trabalho empírico não se limita, portanto, a constituir a análise do real a partir de um modelo de análise; fornece ao mesmo tempo o meio de o corrigir, de o matizar e de decidir, se convém aprofundá-lo no futuro ou se, pelo contrário, vale mais renunciar a ele” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.120).

A elaboração de hipóteses pretende, em correlação com a teoria, testá-las para assim, lhe conferir valor. Desta forma, com base nas observações e dados recolhidos, pretende-se agregar indicadores para aferir e testar as seguintes hipóteses:

Hipótese Nula (H₀): Proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção é igual à proporção de estereótipos de género na amostragem pós intervenção.

Hipótese Alternativa (H₁): Proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção é maior à proporção de estereótipos de género na amostragem pós intervenção.

Para cada uma das categorias em análise foram criados indicadores de análise, para aferir de forma coesa as unidades de análise em cada um dos desenhos. Os indicadores foram definidos tendo em conta, a uniformidade para com os objetivos da investigação, mas concomitantemente, as representações presentes no grupo de desenhos de cada uma das categorias em análise.

Importa numa primeira instância clarificar o que entendemos por estereotípias. O conceito de estereotípias remete, para estereótipo, que segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa concerne ao “comportamento ou discurso caracterizado pela repetição automática de um modelo anterior, anónimo ou impessoal, e desprovidas de originalidade e da adaptação à situação presente”.

Importa também considerar que o Plano Nacional de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens (ENIND) assume como plano de ação o combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (PAIOEC), bem como pretende dar visibilidade ao combate à segregação profissional, à promoção da igualdade salarial e à conciliação entre vida pessoal e familiar e vida profissional. Tendo em conta o enquadramento normativo das Estratégias Nacionais e Internacionais de promoção dos Direitos das Mulheres, Igualdade de Género e Não-Discriminação e os objetivos específicos do projeto procedemos à elaboração de Categorias de análise dos conteúdos expressos nos desenhos das crianças.

Posto isto, na Categoria 1 (Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género) entendemos como estereotípicas nas roupas em função do sexo a representação do sexo feminino com o uso de vestidos e saias e a representação do sexo masculino com calças, representação tão comumente encontrada, nomeadamente, nos símbolos nas casas de banho públicas femininas e masculinas. Relativamente às estereotípias das cores em função do género, concerne à distinção das cores em função do género de acordo com as construções sociais deste paradigma, atribuindo o cor-de-rosa a meninas e mulheres e o azul a meninos e homens. Estes estereótipos de cores em função do género observam-se na sociedade através das roupas, brinquedos, acessórios e, inclusivamente, nas paredes nos quartos das crianças. Por fim, as estereotípias do cabelo em função do sexo, observamos culturalmente e quase universalmente, a ideia das mulheres e meninas usarem o cabelo comprido e os homens e meninos usarem o cabelo curto.

No que concerne à segunda categoria de análise (Papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional) consideramos que as atividades atribuídas às figuras representam estereótipos quando é associado à figura do sexo feminino tarefas domésticas (cozinhar, limpar a casa, ir às compras, lavar a loiça, passar a ferro etc.), tarefas de cuidado (cuidados de saúde, de beleza e do meio – como curar feridas, pentear e/ou regar flores) e algumas tarefas desportivas que são comumente associadas ao sexo feminino (dançar, ballet, yoga, pilates, cardio, ginástica artística, voleibol, etc).

Por outro lado, também consideramos estereótipos de género a atribuição de tarefas à figura masculina de manutenção do domicílio, do automóvel, eletrodomésticos e/ou outros equipamentos (bricolage, colocar quadros, arranjar o carro, etc.), tarefas desportivas (jogar futebol, jogar basquetebol, andar de bicicleta, andar de skate, levantar pesos, etc), tarefas de lazer e/ou outras (jogar videojogos, passear, agricultura, pesca, etc.).

Na terceira Categoria (Segregação profissional em função do género) consideramos a segregação profissional em função do género a “a predominância efetiva de um dos sexos numa profissão específica ou a elevada percentagem de um dos sexos relativamente à percentagem prevista” (EIGE, 2022). Assim, na análise considerámos esta segregação em função do género na representação de profissões tipicamente desempenhadas por homens profissões como engenharia, desporto, construção e de proteção pública (como por exemplo, bombeiro, polícia, militar, engenheiro civil, futebolista, construtor civil, motorista, mecânico, técnico de informática, gestor, etc.) e na representação de profissões frequentemente desempenhadas por mulheres em áreas humanas e de cuidado (como por exemplo, psicóloga, professora, enfermeira, advogada, assistente social, fisioterapeuta, recursos humanos, etc.).

De forma sumária apresentamos de seguida uma tabela com as distintas categorias e respetivos indicadores de análise.

Tabela 6 – Categorias e indicadores de análise.

Categorias	Indicadores
Categoria 1 - Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género	1- Identificação das figuras representadas; 2- Estereotípiã nas roupas em função do sexo; 3- Estereotípiã das cores em função do género. 4- Estereotípiã do cabelo em função do sexo;
Categoria 2 – Papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional.	1- Identificação das figuras representadas; 2- Atividades representadas;
Categoria 3 - Segregação profissional em função do género.	1- Identificação das figuras; 2- Profissões;

Fonte: Elaboração própria.

III – Análise e Interpretação dos Resultados

Através dos indicadores referidos acima, pretende-se verificar se existem unidades em cada um dos desenhos de cada categoria relativos aos mesmos. Permitindo assim, através de uma análise qualitativa e quantitativa, aferir se existem mudanças nas representações do sexo feminino e do sexo masculino do primeiro momento, pré-intervenção, comparativamente ao segundo momento, pós-intervenção.

Assim, numa primeira instância vamos incidir na análise e interpretação dos dados com base na técnica de análise de conteúdo e posteriormente vamos aplicar um teste de análise quantitativa – teste exato de Fisher.

1. Análise de conteúdo dos desenhos

1.1 - Categoria 1: Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género

De seguida apresentam-se os indicadores de análise da Categoria 1 de análise: Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género.

Tabela 7 – Indicadores de análise para a Categoria 1.

Categorias	Indicadores
Categoria 1 - Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género	1- Identificação das figuras representadas; 2- Estereotipia nas roupas em função do sexo; 3- Estereotipia das cores em função do género. 4- Estereotipia do cabelo em função do sexo;

Fonte: Elaboração própria.

Foram selecionados para a amostra da presente categoria desenhos que contam com a representação de figuras do sexo masculino e do sexo feminino, de forma a aferir, com maior rigor as diferentes representações dos dois sexos. O grupo de amostra conta maioritariamente com a representação da figura maternal e da figura paternal, o que nos permite compreender se existem estereotipias no que concerne à representação das roupas, das cores e do cabelo, mas também sobre objetos/acessórios associados a cada um dos géneros.

No entanto, de forma a conferir maior robustez à investigação, foram ainda, constituídos mais dois grupos de amostra: um com trinta desenhos com a representação de uma figura feminina; e outro com trinta desenhos com a representação de uma figura masculina.

Na presente categoria contamos assim, com três grupos de amostra:

- Grupo de amostra 1 – representações de figuras do sexo masculino e do sexo feminino;
- Grupo de amostra 2 – representações de figuras do sexo feminino;
- Grupo de amostra 3 – representações de figuras do sexo masculino.

1.1.1 – Desenhos pré-intervenção

A tabela seguinte serve de registo dos conteúdos identificados no grupo de amostra 1 com figuras do sexo masculino e do sexo masculino da presente categoria de análise.

Tabela 8 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 1.

Grupo de Amostra 1					Indicadores							
Desenho	Estereotípi nas roupas em função do sexo					Estereotípi das cores em função do género				Estereotípi do cabelo em função do sexo		
	Roupa		Sapatos		Acessórios	Cores Quentes		Cores Frias		Cabelo		Barba
	Vestido/Saia	Calças/Calções	Salto alto	Salto raso		Amarelo, laranja, vermelho	Cor-de-rosa	Verde, roxo	Azul	Longo	Curto	
1.1.1		x		x			x	x	x	x	x	
1.1.2		x		x						x	x	
1.1.3		x		x			x		x	x	x	
1.1.4		x		x		x	x	x	x	x	x	x
1.1.5	x	x	x	x					x	x	x	
1.1.6	x	x	x	x	Bandolete		x		x	x	x	
1.1.7		x		x			x		x	x	x	
1.1.8	x	x		x		x	x			x	x	
1.1.9		x		x			x		x	x	x	
1.1.10	x	x		x	Óculos	x		x	x	x	x	
1.1.11		x		x			x		x	x	x	
1.1.12		x		x			x		x	x	x	x
1.1.13		x		x						x	x	
1.1.14	x	x		x			x		x	x	x	
1.1.15	x	x		x			x		x	x	x	
1.1.16	x			x		x			x	x	x	
1.1.17	x	x	x	x	Bandolete		x		x	x	x	
1.1.18		x		x		x	x		x	x	x	
1.1.19		x		x			x		x	x	x	
1.1.20		x		x			x	x			x	
1.1.21		x	x	x			x	x		x	x	
1.1.22		x		x			x		x	x	x	
1.1.23		x		x						x	x	
1.1.24	x	x		x			x		x	x	x	
1.1.25	x	x		x			x		x	x	x	

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar nos dados (tabela 8), no que concerne à estereotípi do vestuário em função do sexo, regista-se que 36% (n=9), dos 25 (vinte e cinco) desenhos das crianças, representou o vestuário das figuras com estereótípi em função do sexo (figura 1), enquanto 64% (n=16) não representou estereótípi de género na roupa das figuras (figura 2). De salientar que destes 64% apenas uma das crianças representou as duas figuras com um vestido.



Figura 1- Desenho 1.1.6 do grupo de amostra 1.



Figura 2- Desenho 1.1.16 do grupo de amostra 1.

Em quatro dos desenhos as crianças evidenciaram o uso de saltos altos nas figuras do sexo feminino (16%). Perante os dados apresentados, podemos observar que no indicador de objetos associados apenas se registam em três desenhos, representando estes um acessório atribuído ao

sexo feminino, à exceção dos óculos que foram representados nas duas figuras (masculina e feminina).

Relativamente às cores utilizadas no desenho, numa primeira instância, importa referir que 3 crianças optaram por não colorir os seus desenhos, considerando estes desenhos (correspondentes a 12% da amostra) como não aplicáveis neste indicador. Os restantes desenhos 27,27% (n=6) não atribuíram os estereótipos de género face às cores às suas figuras, não obstante, a grande maioria, 72,73% (n=16), atribuiu o cor-de-rosa à figura do sexo feminino (figura 1) e o azul à figura do sexo masculino.

Por fim, a análise face aos estereótipos relativos ao cabelo das figuras representadas, denota-se que apenas dois desenhos foram contra a “norma”, enquanto 92% (n=23) representaram as figuras do sexo masculino com cabelo curto e as figuras do sexo feminino com cabelo longo. Não obstante, importa salientar que, no caso do desenho 1.1.10 (figura 3), o menino que fez o desenho tem o cabelo comprido, tal como o seu irmão, no entanto representou-se a si próprio com cabelo comprido e representou o irmão com cabelo curto. Neste caso compreendemos que a criança tem consciência da sua própria identidade, no entanto, quando confrontado com a representação do irmão sobrepõem-se os estereótipos sociais de género à própria realidade. No segundo caso, ambas as figuras foram representadas com cabelo curto.



Figura 3- Desenho 1.1.10 do grupo de amostra 1.

De salientar que se registam dois desenhos onde as crianças representaram barba na figura do sexo masculino.

De seguida apresentamos a tabela de análise dos desenhos realizado pelas crianças que concernem ao grupo de amostra 2, que conta com as representações das figuras do sexo feminino.

Tabela 9 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 2.

Grupo de Amostra 2					Indicadores							
Desenho	Estereotipia nas roupas em função do sexo				Acessórios	Estereotipia das cores em função do género				Estereotipia do cabelo em função do sexo		Barba
	Roupa		Sapatos			Cores Quentes		Cores Frias		Cabelo		
	Vestido/Saia	Calças/Calções	Salto alto	Salto raso		Amarelo, laranja, vermelho	Cor-de-rosa	Verde, roxo	Azul	Longo	Curto	
1.1.1	x			x					x	x		
1.1.2	x			x			x			x		
1.1.3		x		x					x	x		
1.1.4	x			x			x			x		
1.1.5	x		x		Colar				x	x		
1.1.6	x			x			x			x		
1.1.7	x		x		Colar + Bandolete		x		x	x		
1.1.8	x			x				x	x	x		
1.1.9		x		x			x		x	x		
1.1.10		x		x			x		x	x		
1.1.11		x		x			x		x	x		
1.1.12	-	-	-	-					x	x		
1.1.13		x	x			x	x			x		
1.1.14	x		x			x	x			x		
1.1.15	x		x			x	x			x		
1.1.16		x		x			x			x		
1.1.17	x			x	Bandolete		x	x		x		
1.1.18		x		x		x			x		x	
1.1.19	x			x		x	x			-	-	
1.1.20	x		x		Anel	x	x		x	x		
1.1.21	x			x		x			x	x		
1.1.22		x		x		x	x			x		
1.1.23	-	-	-	-			x		x	x		
1.1.24		x	-	-			x	x	x	x		
1.1.25	x		x				x		x	x		
1.1.26	x			x		x			x	x		
1.1.27		x	x		Elástico		x		x	x		
1.1.28		x		x		x		x		x		
1.1.29	x			x					x	x		
1.1.30		x		x		x	x			x		

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à estereotipia do vestuário em função do sexo, regista-se que 53,33% (n=16) representou as figuras com saia ou vestido (figura 4), enquanto 46,67% (n=14) representou as figuras com calças (figura 5). Importa referir que dois dos desenhos desta amostra desenharam as figuras apenas com a parte superior do corpo, não podendo assim, aferir este indicador.

Relativamente aos sapatos, aproximadamente 27% (n=8) foram representadas com saltos altos e as restantes com sapatos de salto raso.



Figura 4- Desenho 1.1.7 do grupo de amostra 2.



Figura 5- Desenho 1.1.3 do grupo de amostra 2.

Perante os resultados expostos (tabela 9), podemos verificar que nove desenhos representaram objetos, sendo estes: anel (n=1), bandolete (n=2), colar (n=2) e elástico para cabelo (=1). Todos os acessórios representados são normativamente associados ao cuidado e à vaidade, que por sua vez, são atribuídos ao sexo feminino.

A análise face às cores utilizadas no desenho, 66,67% (n=20) atribuíram os estereótipos de género face às cores às suas figuras, atribuindo o cor-de-rosa à figura do sexo feminino (figura 4). Regista-se positivamente, vários casos onde se atribuiu o azul à representação da figura do sexo feminino (figura 5).

Relativamente à análise face aos estereótipos relativos ao cabelo das figuras representadas, denota-se que apenas dois desenhos foram contra a “norma”, enquanto 93,10% (n=27) representaram as figuras do sexo feminino com cabelo longo.

Os dados apresentados de seguida referem-se ao grupo de amostra 3, constituído por representações de figuras do sexo masculino.

Tabela 10 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 3.

Grupo de Amostra 3					Indicadores							
Desenho	Estereotipia nas roupas em função do sexo				Estereotipia das cores em função do género				Estereotipia do cabelo em função do sexo			
	Roupa		Sapatos		Acessórios	Cores Quentes		Cores Frias		Cabelo		Barba
	Vestido/Saia	Calças/Calções	Salto alto	Salto raso		Amarelo, laranja, vermelho	Cor-de-rosa	Verde, roxo	Azul	Longo	Curto	
1.1.1		X		X		X			X		X	
1.1.2		X		X		X					X	
1.1.3		X		X					X		X	
1.1.4		X		X				X	X		X	
1.1.5		X		X		X			X		X	
1.1.6		X		X							X	X
1.1.7		X		X				X	X		X	
1.1.8		X		X		X			X		X	
1.1.9		X		X		X			X		X	
1.1.10		X		X		X					X	
1.1.11		X		X		X					X	
1.1.12		X		X		X					X	
1.1.13		X		X		X			X		X	
1.1.14		X		X		X			X		X	
1.1.15		X		X					X		X	
1.1.16		X		X					X		X	
1.1.17		X		X		X			X		X	
1.1.18		X		X	Óculos	X			X		X	
1.1.19		X		X		X		X			X	
1.1.20		X		X		X		X			X	
1.1.21		X		X		X					X	
1.1.22		X		X				X			X	X
1.1.23		X		X		X			X		X	X
1.1.24		X		X				X			X	
1.1.25		X		X				X	X		X	
1.1.26		X		X		X			X		X	
1.1.27		X		X	Óculos	X			X		X	
1.1.28		X		X	Óculos + lenço	X		X			X	
1.1.29		X		X		X			X		X	X
1.1.30		X		X		X			X		X	X

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à estereotipia do vestuário em função do sexo, regista-se que 100% (n=30) representou o vestuário das figuras com estereótipos em função do sexo (figura 6), ou seja, todas as figuras do sexo masculino foram representadas com calças. O mesmo acontece na

representação dos sapatos, sendo todas as representações de saltos rasos. Perante os resultados expostos (tabela 10), podemos verificar que apenas três desenhos representaram objetos, sendo estes: óculos (n=3) e lenço (n=1).



Figura 6- Desenho 1.1.6 do grupo de amostra 3.

A análise face às cores utilizadas no desenho, 56,67% (n=17) atribuíram os estereótipos de género face às cores às suas figuras, atribuindo o azul à figura do sexo masculino, enquanto 43,33% (n=13) não associou esta cores à representação da figura do sexo masculino. Regista-se positivamente, vários casos onde se atribuiu cores quentes às figuras representadas, não obstante, nenhuma das figuras registou o uso do cor-de-rosa.



Figura 7- Desenho 1.1.3 do grupo de amostra 3.

Relativamente à análise face aos estereótipos relativos ao cabelo das figuras representadas, denota-se que todos os desenhos foram de encontro à “norma”, não se registando nenhuma figura deste grupo de amostra com um cabelo longo. Por fim, registam-se cinco desenhos onde as crianças representaram barba na figura do sexo masculino.

1.1.2 – Desenhos pós-intervenção

A tabela seguinte serve de registo dos conteúdos identificados no grupo de amostra 1 da presente categoria de análise, no momento pós-intervenção.

Tabela 11 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 1.

Grupo de Amostra 1		Indicadores										
Desenho	Estereotipia nas roupas em função do sexo					Estereotipia das cores em função do género				Estereotipia do cabelo em função do sexo		Barba
	Roupa		Sapatos		Acessórios	Cores Quentes		Cores Frias		Cabelo		
	Vestido/Saia	Calças/Calções	Salto alto	Salto raso		Amarelo, laranja, vermelho	Cor-de-rosa	Verde, roxo	Azul	Longo	Curto	
2.1.1	x	x		x		x			x	x	x	
2.1.2	X (masculino)	X (feminino)		x				x	x	x	x	
2.1.3	x	x		x	Skate	x		x	x	X (masculino)	X (feminino)	
2.1.4		x		x			x		x	x	x	
2.1.5	x	x		x		x				x	x	
2.1.6	x	x		x		x					x	
2.1.7		x		x		x	x	x	x	x	x	
2.1.8		x		x				x	x	x	x	
2.1.9		x		x			X (ambos)			x	x	
2.1.10		x		x		x		x		x	x	
2.1.11		x		x			x	x		x	x	
2.1.12	x	x		x		x	x	x	x	x	x	
2.1.13	x	x		x		x			x	x	x	
2.1.14	x (masculino)	X (feminino)	X (masculino)	x (feminino)			X (masculino)	X	x(feminino)	X	X	
2.1.15	x			x			X (masculino)		X (feminino)	x		
2.1.16	Não é conclusivo			x	Brincos	x	x		x	x	x	
2.1.17		x		x	Laço	x		x			x	
2.1.18		x		x		x	X (ambos)		x	x	x	
2.1.19		x		x		x			x	x	x	

2.1.20		x		x			X (ambos)	x		x	x	
2.1.21		x		x			X (masculino)		X (feminino)	x	x	
2.1.22		x		x		x		x	x	x	x	
2.1.23	x	x		x		x		x	x	x	x	
2.1.24	x	x		x		x		x		x	x	
2.1.25	x		X (ambos)		Colar (masculino)	x	X (masculino)	x	x	x	x	

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar nos dados (tabela 11), no que concerne à estereotipia do vestuário em função do sexo, regista-se que 30,43% (n=7) representou o vestuário das figuras com estereótipos em função do sexo, enquanto 69,57% (n=16) não representou estereotipias de género na roupa das figuras (figura 8 e 9). De salientar que destes 69,57%, duas crianças representaram a figura masculina com um vestido ou saia e a figura feminina com calças ou calções e outra representou ambas as figuras de vestido.



Figura 8 – Desenho 2.1.2 do grupo de amostra 1.

Apenas em dois dos desenhos da amostra as crianças evidenciaram o uso de saltos altos, num dos desenhos estão ambas as figuras e outro desenho foi atribuído à figura do sexo masculino (figura 9). Perante os dados apresentados, podemos observar que no indicador de objetos associados apenas se registam em quatro desenhos, os acessórios atribuídos ao sexo feminino foram um skate, brincos e um laço. Enquanto ao sexo masculino foi apenas atribuído um acessório, um colar.

Eu aprendi que tanto seja homem ou mulher, menino ou menina, des que se sintam confortáveis pode utilizar o que quiser.



Figura 9 – Desenho 2.1.14 do grupo de amostra 1.

Relativamente às cores utilizadas no desenho, 27,27% (n=6) atribuíram os estereótipos de género face às cores às suas figuras. Não obstante, a grande maioria, 72,73% (n=16), não atribuiu os estereótipos de género face às cores às suas figuras (figura 9 e 10), sendo de salientar ainda que quatro destes desenhos rumou no sentido contrário à normatividade, atribuindo o cor-de-rosa à figura do sexo masculino e o azul à figura do sexo feminino, e outros dois desenhos atribuíram o cor-de-rosa a ambas as figuras.



Figura 10 – Desenho 2.1.21 do grupo de amostra 1.

Por fim, a análise face aos estereótipos relativos ao cabelo das figuras representadas, denota-se que quatro desenhos foram contra a “norma”, no entanto apesar de duplicar o número de desenhos que rumam contra estes estereótipos, 84% (n=21) representaram as figuras do sexo masculino com cabelo curto e as figuras do sexo feminino com cabelo longo.

Neste momento já possuímos informação suficiente para confrontar os dados recolhidos nos conteúdos dos desenhos das crianças no momento anterior e no momento posterior à intervenção.

Na primeira Categoria que concerne à Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género, podemos observar que no presente grupo de amostra, o primeiro indicador de estereotipia do vestuário em função do sexo regista uma diferença significativa entre os dois momentos. No grupo de amostra 1, observa-se uma percentagem de 36% (do universo dos 25 desenhos) de desenhos que representou o vestuário das figuras com estereótipos em função do sexo face a uma percentagem de 30,43% no segundo momento. Apesar da diferença percentual ser pouco significativa, importa referir que no segundo momento duas crianças representaram a figura masculina com um vestido ou saia e a figura feminina com calças ou calções e outra representou ambas as figuras de vestido. Estes dois desenhos representam o inverso da normatividade dos estereótipos impostos pela sociedade face ao vestuário em função do género.

Relativamente ao indicador das estereotipias face às cores, no grupo de amostra 1, observamos uma situação percentual inversa. No primeiro momento 27,27% dos desenhos não atribuíram os estereótipos de género face às cores às suas figuras e a grande maioria, 72,73% (n=16), atribuiu o cor-de-rosa à figura do sexo feminino e o azul à figura do sexo masculino. Estes valores invertem-se no segundo momento, com maioritariamente desenhos que não atribuíram os estereótipos de género face às cores às suas figuras (72,73%), sendo de salientar ainda que quatro desenhos rumaram no sentido contrário à normatividade, atribuindo o cor-de-rosa à figura do sexo masculino e o azul à figura do sexo feminino, e outros dois desenhos atribuíram o cor-de-rosa a ambas as figuras.

Por último, o indicador que concerne aos estereótipos em função do sexo relativos ao cabelo, observamos que é o indicador com maior consistência e concordância com a normatividade em todos os grupos de amostra. Consideramos importante referir que no primeiro grupo de amostra, num dos desenhos que registou cabelo comprido em figuras masculinas, o menino que fez o desenho tem o cabelo comprido, tal como o seu irmão, no entanto representou-se a si próprio com cabelo comprido e representou o irmão com cabelo curto. Neste caso compreendemos que a criança tem consciência da sua própria identidade, no entanto, quando

confrontado com a representação do irmão sobrepõem-se os estereótipos sociais de género à própria realidade.

Passemos agora à análise da seguinte tabela onde se apresentam os dados recolhidos no âmbito do grupo de amostra 2, que reúne os desenhos com representações de figuras do sexo feminino no momentos pós-intervenção.

Tabela 12 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 2.

Grupo de Amostra 2					Indicadores							
Desenho	Estereotipia nas roupas em função do sexo				Acessórios	Estereotipia das cores em função do género				Estereotipia do cabelo em função do sexo		Barba
	Roupa		Sapatos			Cores Quentes		Cores Frias		Cabelo		
	Vestido/Saia	Calças/Calções	Salto alto	Salto raso		Amarelo, laranja, vermelho	Cor-de-rosa	Verde, roxo	Azul	Longo	Curto	
2.1.1		x				x				x		
2.1.2		x		x	Bandolete	x				x		
2.1.3		x		x				x	x	x		
2.1.4		x		x	Brincos	x			x	x		
2.1.5		x	x			x		x		x		
2.1.6		x				x			x	x		
2.1.7		x		x					x	x		
2.1.8		x		x	Gancho + óculos			x	x	x		
2.1.9		x	x				x	x		x		
2.1.10		x		x			x		x	x		
2.1.11	x		x						x	x		
2.1.12		x		x		x				x		
2.1.13		x		x				x	x	x		
2.1.14	x			x		x				x		
2.1.15		x		x		x			x	x		
2.1.16		x		x				x	x	x		
2.1.17	x		x			x			x	x		
2.1.18	x		x			x	x	x	x	x		
2.1.19	x			x	Óculos + colar	x				x	-	
2.1.20		x		x					x	x		
2.1.21		x		x	Pulseira	x				x		
2.1.22		x		x		x			x	x		
2.1.23		x		x		x			x	x		
2.1.24		x		x				x		x		
2.1.25		x		x		x		x		x		
2.1.26	x		x		Óculos				x	x		
2.1.27		x		x		x		x		x		
2.1.28	x		x			x		x	x	x		
2.1.29		x		x		x		x		x		
2.1.30		x		x				x	x	x		

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à estereotipia do vestuário em função do sexo, regista-se que 23,33% (n=7) representou as figuras femininas com saia ou vestido neste segundo momento, após intervenção, face aos 53,33% (n=16) do primeiro momento. Importa salientar que neste segundo momento a grande maioria, 76,67% (n=23), representou a figura feminina com calças (figura 11). Relativamente aos sapatos, aproximadamente 23% (n=7) foram representadas com saltos altos e as restantes com sapatos de salto raso – valor muito próximo ao do primeiro momento de pré-intervenção.



Figura 11 – Desenho 2.1.23 do grupo de amostra 2.

Perante os resultados expostos (tabela 12), podemos verificar que seis desenhos representaram objetos, sendo estes: óculos (n=3), bandolete (n=1), colar (n=1), pulseira (n=1), brincos (n=1) e um gancho para o cabelo (n=1). Todos os acessórios representados são normativamente associados ao cuidado e à vaidade, que por sua vez, são atribuídos ao sexo feminino, tal como referido no primeiro momento.

A análise face às cores utilizadas no desenho, apenas 30% (n=9) atribuíram os estereótipos de género face às cores às suas figuras, atribuindo o cor-de-rosa à figura do sexo feminino. Regista-se uma diferença significativa face a 66,67% registados no primeiro momento. Regista-se positivamente, tal como no primeiro momento, que vários casos atribuem o azul (figura 12) à representação da figura do sexo feminino (70%).



Figura 12 – Desenho 2.1.26 do grupo de amostra 2.

Relativamente à análise face aos estereótipos relativos ao cabelo das figuras representadas, denota-se que todos os desenhos representaram a normatividade, sendo que no primeiro momento de pré-intervenção, de registaram dois desenhos contrários à “norma”.

Em suma, podemos constatar que existem alterações nos desenhos recolhidos pós-intervenção comparativamente ao desenhos recolhidos previamente à realização da intervenção. No que concerne ao indicador de estereotipia do vestuário, no grupo de amostra 2 que consiste em representações de figuras humanas do sexo feminino, registamos que aproximadamente 23,33% (n=7) representou as figuras femininas com saia ou vestido neste segundo momento, após intervenção, face aos 53,33% (n=16) do primeiro momento.

No grupo de amostra 2 regista-se uma diferença significativa com 66,67% (n=20) dos desenhos que atribuíram o cor-de-rosa à figura do sexo feminino no primeiro momento, face a cerca de 30% (n=9) registados no segundo momento.

A tabela seguinte apresenta os dados analisados com base no grupo de amostra 3, grupo de amostra constituído por representações de figuras do sexo masculino, após a intervenção realizada.

Tabela 13 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 1 do grupo de amostra 3.

Grupo de Amostra 3			Indicadores									
Estereotipia nas roupas em função do sexo			Estereotipia das cores em função do género						Estereotipia do cabelo em função do sexo			
Desenho	Roupa		Sapatos		Acessórios	Cores Quentes		Cores Frias		Cabelo		Barba
	Vestido/Saia	Calças/Calções	Salto alto	Salto raso		Amarelo, laranja, vermelho	Cor-de-rosa	Verde, roxo	Azul	Longo	Curto	
2.1.1		x		x			x	x		x		
2.1.2		x		x		x			x	x		
2.1.3		x		x		x		x			x	
2.1.4		x		x				x	x		x	
2.1.5		x		x		x			x		x	
2.1.6		x		x	Brincos + gravata	x			x		x	
2.1.7		x		x		x					x	
2.1.8		x		x				x	x		x	
2.1.9		x		x		x	x			x		
2.1.10		x		x	óculos	x		x	x		x	
2.1.11		x						x	x		x	
2.1.12		x		x		x			x			
2.1.13		x		x		x			x		x	
2.1.14		x		x		x			x		x	
2.1.15		x		x					x		x	
2.1.16		x		x		x	x				x	
2.1.17		x				x			x		x	
2.1.18	x			x		x	x			x		
2.1.19		x		x			x	x	x		x	
2.1.20	x			x			x			x		
2.1.21		x			gravata				x		x	
2.1.22		x		x					x		x	
2.1.23		x				x			x		x	
2.1.24	x	x		x			x		x		x	
2.1.25		x		x		x		x			x	
2.1.26		x		x		x			x		x	
2.1.27		x		x		x					x	
2.1.28		x		x		x		x			x	
2.1.29		x		x				x			x	
2.1.30		x				x		x			x	

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à estereotipia do vestuário em função do sexo, regista-se que 90% (n=27) representou o vestuário das figuras com estereótipos em função do sexo, ou seja, as figuras do sexo masculino foram representadas com calças. Não obstante, registam-se três desenhos que neste segundo momento, demonstram uma mudança no mundo simbólico da criança, sendo que três figuras do sexo masculino foram representadas com saia ou vestido (figura 13).



Figura 13 – Desenho 2.1.20 do grupo de amostra 3.

Na representação dos sapatos denotam-se que todas ilustram saltos rasos. Perante os resultados expostos (tabela 13), podemos verificar que apenas três desenhos representaram objetos, sendo estes: gravata (n=2), óculos (n=1) e brincos (n=1). É importante salientar este último acessório atribuído a uma figura do género masculino, uma vez que rompe com os estereótipos de género.

A análise face às cores utilizadas no desenho, 56,67% (n=17) atribuíram os estereótipos de género face às cores às suas figuras, atribuindo o azul à figura do sexo masculino (figura 14), enquanto 43,33% (n=13) não associou esta cor à representação da figura do sexo masculino (figura 13). Regista-se positivamente que ao contrário do primeiro momento (onde não foi atribuída o cor-de-rosa a nenhuma figura), neste segundo momento observa-se uma percentagem de cerca de 23% (n=7) das personagens coloridas de rosa.



Figura 14 – Desenho 2.1.21 do grupo de amostra 3.

Relativamente à análise face aos estereótipos relativos ao cabelo das figuras representadas denota-se, positivamente, a existência de cinco desenhos (16,67%) que representaram as figuras do sexo masculino com um cabelo longo (figura 13). Por fim, nenhum dos desenhos da amostra atribuiu barba à figura.

Em suma, no terceiro grupo de amostra – de representações de figuras do sexo masculino - registam-se três desenhos que, no segundo momento, demonstram uma mudança no mundo simbólico da criança, sendo que três figuras do sexo masculino foram representadas com saia ou vestido. Estes três desenhos representam a diferença percentual entre os dois momentos, que corresponde a 10%.

Por sua vez, no indicador referente aos estereótipos em função da cor, no grupo de amostra 3 observa-se o mesmo valor percentual de desenhos que associaram a cor azul à figura do sexo masculino, não obstante, assinala-se positivamente que ao contrário do primeiro momento (onde não foi atribuída cor-de-rosa a nenhuma figura), no segundo momento há uma percentagem de 23,33% (n=7) das personagens coloridas de rosa.

Na globalidade dos três grupos de amostra, denota-se que no primeiro momento os saltos altos são apenas atribuídos às figuras do sexo feminino, tal como se regista um maior número de acessórios associados às mulheres - normativamente associados ao cuidado e à vaidade, que por sua vez, são atribuídos ao sexo feminino. Não obstante, no segundo momento observamos a atribuição de saltos altos aos dois sexos, tal como a atribuição de colares às figuras do sexo masculino e de skates às figuras do sexo feminino – atribuições que rompem com os estereótipos de género.

Muitas das mudanças observadas nos desenhos do primeiro momento e do segundo momento, coincidem com a discussão resultante da dinâmica “Coisas de criança”, onde se pretendeu trabalhar os estereótipos tipicamente usados no nosso dia a dia, nomeadamente as “coisas de menina” e as “coisas de menino”. A dinâmica consistia na confrontação de não existir restringimentos de uso em função do sexo só por meninas ou só por meninos, como por exemplo o facto de o kilt (saia) ser parte integrante do traje tradicional escocês de homens e meninos.

1.2 - Categoria 2: Papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional

A segunda categoria de análise incide sobre a temática de papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional. Assim, na presente categoria será analisado o seguinte indicador: atividades domésticas e/ou de lazer que a criança associa no seu mundo simbólico às figuras representadas. Pretende-se com esta análise compreender quais as atividades e tarefas que as crianças atribuem ao sexo masculino e ao sexo feminino.

Tabela 14 – Indicadores de análise para a Categoria 2.

Categorias	Indicadores
Categoria 2 – Papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional.	1- Identificação das figuras representadas; 2- Atividades representadas;

Fonte: Elaboração própria

1.2.1 – Desenhos pré-intervenção

A tabela seguinte serve de registo dos conteúdos identificados nos indicadores 1 e 2 no grupo de amostra da categoria 2 de análise.

Tabela 15 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 2

Desenho	Indicadores		
	Identificação das figuras	Atividade representada	
	Sexo	Atividade	Objetos
1.2.1	Feminino	Regar flores	Regador + Galochas
1.2.2	Feminino	Cozinhar	Avental + Colher
1.2.3	Masculino	Levantar Pesos	Pesos
1.2.4	Feminino	Ir às compras	Saco de compras + mala de ombro
1.2.5	Feminino	Cozinhar	Taça com comida
1.2.6	Masculino	Levantar pesos	Pesos
1.2.7	Masculino	Bricolage	Ferramentas
1.2.8	Feminino	Pentear	Pente/Escova
1.2.9	Feminino	Por pomada	Pomada
1.2.10	Feminino	Cozinhar	Panela + Colher
1.2.11	Feminino e masculino	Pai a dar flores à mãe	Flores
1.2.12	Feminino	Dançar	N/A
1.2.13	Feminino	Passear o cão	N/A
1.2.14	Feminino	Brincar	N/A
1.2.15	Masculino	“Estar sempre fora de casa”	N/A
1.2.16	Feminino e masculino	Mãe a cozinhar e pai a levantar pesos	Livro de receitas + almofariz + pesos
1.2.17	Masculino	Agricultura	Enxada
1.2.18	Masculino	Pescar	Cana de pesca+ balde
1.2.19	Feminino	Cozinhar	Bolo + Forno + Avental + lava-loiças
1.2.20	Masculino	Levantar pesos	Pesos + Saco de boxe
1.2.21	Feminino	Pilates	Bola de pilates
1.2.22	Feminino	Cozinhar	Panela + sofá + fogão
1.2.23	Feminino	Arrumar a casa	Sofá + lareira
1.2.24	Masculino	Jogar videojogos	Computador + Guitarra + Carros

1.2.25	Masculino	Levantar pesos	Pesos
--------	-----------	----------------	-------

Fonte: Elaboração própria.

As figuras representadas nesta categoria são todas figuras significativas para a criança (segundo notas de campo), sendo maioritariamente figuras do núcleo familiar. Nos total dos 25 (vinte e cinco) desenhos deste grupo de amostra estão representadas 16 (dezassexis) figuras do sexo feminino e 10 (dez) do sexo masculino.

No que concerne às atividades representadas passamos a apresentar as atividades associadas a ambos os géneros. Ao género feminino foram associadas as seguintes atividades: regar as flores, ir às compras, pentear, por pomada, dançar, passear o cão, brincar, pilates (figura 16), arrumar a casa – todas com n=1. Foi ainda associado ao género feminino em 24% (n=6) dos desenhos a tarefa doméstica de cozinhar (figura 15).



Figura 15 – Desenho 1.2.2.

Leonor

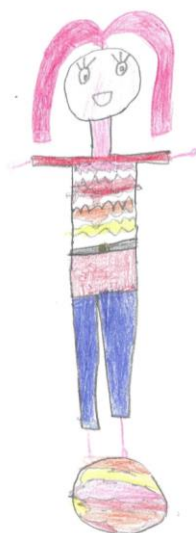


Figura 16 – Desenho 1.2.21.

Ao género masculino foram associadas as seguintes atividades: bricolage (figura 17), dar flores, estar fora de casa, agricultura, pesca, jogar videojogos e levantar pesos (figura 18). Todas as atividades referidas foram representadas num desenho, à exceção da atividade de levantar pesos que foi representada em 5 desenhos, correspondendo assim, a 20%. Não se regista nenhuma coincidência das tarefas associadas ao género feminino e ao género masculino. Os objetos representados são relativos às atividades desempenhadas pelas figuras.



Figura 17 – Desenho 1.2.7.



Figura 18 – Desenho 1.2.20.

Consideramos importante apresentar uma representação feita por uma das crianças, onde observamos duas figuras de ambos os sexos, cada uma com uma atividade atribuída que representa claramente a diferença entre os papéis de género (Figura 19).



Figura 19 – Desenho 1.2.16.

1.2.2 – Desenhos pós-intervenção

Na seguinte tabela são apresentados os dados referentes à mesma categoria – papéis de género e conciliação entre a vida familiar e profissional – no segundo momento de recolha dos desenhos.

Tabela 16 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 2.

Desenho	Indicadores		
	Identificação das figuras	Atividade representada	
		Sexo	Atividade
2.2.1	Feminino	Andar de bicicleta	Bicicleta
2.2.2	Feminino e masculino	Menino – maquilhar-se Menina – brincar com carros	Menino – batom Menina - Carro
2.2.3	Masculino	Lavar a roupa	Máquina de lavar roupa
2.2.4	Masculino	Lavar a loiça	Loiça
2.2.5	Masculino	Jogar consola + ir ao salão de beleza	Batom, sombras + consola
2.2.6	Feminino	Andar de skate	Skate
2.2.7	Feminino	Andar de skate	Skate
2.2.8	Feminino	Jogar á bola	Bola
2.2.9	Masculino	Cozinhar	Fogão e tachos
2.2.10	Feminino e masculino	Pintar as unhas	Verniz para as unhas e lima
2.2.11	Masculino	Lavar a roupa e passar a ferro	Máquina da roupa e tábua de passar e ferro de engomar
2.2.12	Feminino	Pregar um quadro	Parafuso + quadro
2.2.13	Feminino	Ver televisão	Televisão
2.2.14	Masculino	Cozinhar	Tachos
2.2.15	Feminino	Jogar basquetebol	Bola de basquetebol
2.2.16	Feminino	Brincar com carros	Carros
2.2.17	Masculino	Pintar as unhas	Verniz para as unhas
2.2.18	Feminino	Arranjar o carro	Ferramenta e carro
2.2.19	Feminino	Jogar basquetebol	Bola de basquetebol
2.2.20	Feminino	Brincar aos cavaleiros	Espada + Escudo
2.2.21	Feminino	Jogar à bola	Bola
2.2.22	Masculino	Cozinhar	Avental + Panela + chapéu de cozinheiro

2.2.23	Feminino	Pregar um quadro	Martelo + quadro
2.2.24	Feminino	Lavar a loiça	Loiça
2.2.25	Masculino	Passar a ferro	Ferro e tábua de engomar

Fonte: Elaboração própria.

As figuras representadas nesta categoria são todas figuras significativas para a criança (segundo notas de campo), sendo maioritariamente figuras do núcleo familiar. Nos desenhos deste grupo de amostra estão representadas dezasseis figuras do sexo feminino e onze do sexo masculino.

No que concerne às atividades representadas passamos a apresentar as atividades associadas a ambos os géneros. Ao género feminino foram associadas as seguintes atividades: andar de skate (n=2), jogar á bola (n=2), aparafusar um quadro (n=2) (figura 20), jogar basquetebol (n=2), andar de bicicleta (n=1), pintar as unhas (n=1), ver televisão (n=1), brincar com carros (n=1), arranjar o carro (n=1), brincar aos cavaleiros (n=1) e lavar a loiça (n=1).



Figura 20 – Desenho 2.1.23.

Ao género masculino foram associadas as seguintes atividades: maquilhar-se (n=1), jogar consola (n=1), ir ao salão de beleza (n=1), pintar as unhas (n=2), lavar a roupa (n=1), lavar a loiça (n=2), passar a ferro (n=2) e cozinhar (n=3) (figura 21).

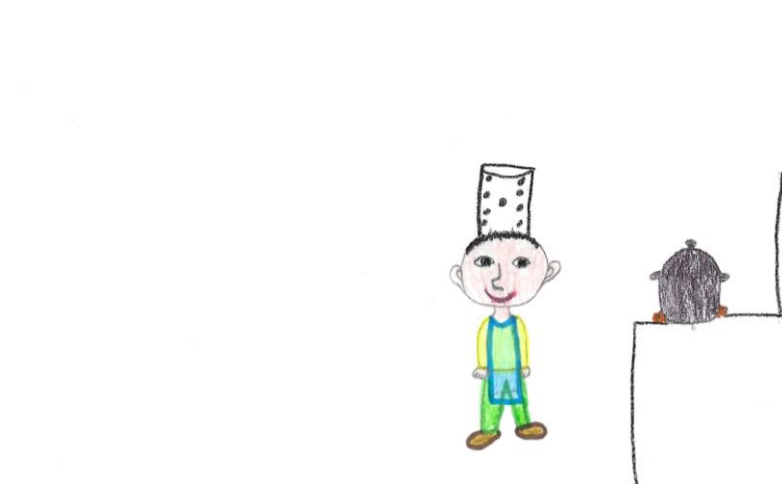


Figura 21 – Desenho 2.1.22.

Apenas se registam duas coincidências das tarefas associadas ao género feminino e ao género masculino – lavar a loiça e pintar as unhas. Não obstante, importa referir que as atividades atribuídas ao sexo feminino e ao sexo masculino no primeiro momento foram praticamente invertidas neste segundo momento.

Neste segundo momento sendo atribuídas aos homens tarefas domésticas (figura 22) e na prestação de cuidados a crianças próprios e dos outros e às mulheres atividades mais atividades desportivas e de lazer. Esta representação presente nos desenhos dos mulheres reflete a discussão tida em conta a dinâmica realizada “As nossas rotinas”, mas representado uma realidade que ainda não se concretiza no quotidiano nacional.



Figura 22 – Desenho 2.1.25.

Na segunda categoria relativa aos papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional, contempla-se que as atividades atribuídas ao sexo feminino e ao sexo masculino no primeiro momento foram praticamente invertidas no segundo momento. No primeiro momento todas as tarefas domésticas foram atribuídas à mulher, sobretudo, a tarefa de cozinhar, enquanto ao homem foram atribuídas tarefas sobretudo de lazer, com predominância da prática de exercício físico, nomeadamente, levantar pesos – atividade normativamente associada à “virilidade do homem”. Esta representação afigura-se em conformidade com a tendência de distribuição desigual do trabalho doméstico e de cuidado pelas mulheres na esfera privada, com as tarefas domésticas a recair desproporcionalmente sobre as mulheres, tal como observamos nos desenhos da amostra.

No momento posterior à intervenção foram atribuídas às figuras masculinas tarefas domésticas e de prestação de cuidados a crianças, aos próprios e a outros, por outro lado, as mulheres foram representadas em mais atividades desportivas e de lazer. Esta representação presente nos desenhos das crianças reflete a discussão tida no momento da dinâmica realizada “As nossas rotinas”, representando, no entanto, uma realidade ainda pouco frequente no nosso quotidiano do quadro nacional.

1.3 - Categoria 3: Segregação profissional em função do género

A terceira categoria de análise incide sobre a temática segregação profissional em função do género, pretende-se assim, compreender que as crianças também representam segregações profissionais nos seus desenhos. Nomeadamente, se as profissões representadas com figuras do sexo masculino são profissões de forte masculinização e se as profissões representadas através de figuras femininas são profissões com uma grande feminização.

A parte com a segregação profissional em função do género, pretende-se ainda, compreender se há estereótipos de género no que concerne ao tipo de vestuário das figuras.

Tabela 17 – Indicadores de análise para a Categoria 3

Categorias	Indicadores
Categoria 3 - Segregação profissional em função do género.	1- Identificação das figuras; 2- Profissões;

Fonte: Elaboração própria.

1.3.1 – Desenhos pré-intervenção

A tabela seguinte serve de registo dos conteúdos identificados no grupo de amostra da categoria 3 de análise.

Perante o grupo de amostra desta categoria, considera-se que não é viável analisar estereótipias em função das roupas, cores e do cabelo, uma vez que as crianças representaram figuras específicas. Nomeadamente, futebolistas – onde foram representados os respetivos equipamentos, cores e cortes de cabelo – e docentes – que na maioria representaram o vestuário e as cores que os apresentavam nesse dia. Perante este questão entende-se mais pertinente uma análise apenas sobre o tipo de roupa representados nos desenhos.

Tabela 18 – Grelha de análise do momento pré-intervenção: Indicadores da Categoria 3.

Desenho	Indicadores		
	Identificação das figuras	Profissão	
	Sexo	Profissão	Objetos
1.3.1	Masculino	Bombeiro	N/A
1.3.2	Masculino	Professor	N/A
1.3.3	Masculino	Futebolista	Bola
1.3.4	Masculino	Gestor	Relógio + Gravata
1.3.5	Masculino e Feminino	Polícia e Médica	Bastão + Seringa + Mala 1º socorros
1.3.6	Feminino	Professora	Ponteira
1.3.7	Feminino	Professora	N/A
1.3.8	Feminino	Professora	Quadro + Mesa
1.3.9	Masculino	Professor	N/A
1.3.10	Masculino	Futebolistas	Bola
1.3.11	Feminino	Médica Veterinária	Maca + Xarope
1.3.12	Feminino	Médica	Máscara
1.3.13	Masculino	Bombeiro	Extintor
1.3.14	Masculino	Professor	N/A
1.3.15	Masculino	Futebolista	Elástico para cabelo
1.3.16	Feminino	Professora	Colar
1.3.17	Feminino	Professora	Saltos altos
1.3.18	Feminino	Professora	Colar + Saltos altos
1.3.19	Feminino	Professora	Colar
1.3.20	Feminino	Professora	N/A
1.3.21	Feminino	Professora	Livro
1.3.22	Feminino	Professora	N/A
1.3.23	Masculino	Médicos	N/A
1.3.24	Masculino	Médico	Estetoscópio + máscara + gravata
1.3.25	Feminino	Engenheira	Robô

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar (tabela 10) representados na amostra catorze figuras do sexo feminino e doze figuras do sexo masculino.

No que concerne à análise dos dados (tabela 18) podemos concluir que as figuras do sexo masculino assumem profissões como bombeiro (n=2) (figura 23), médico (n=2), professor (n=3), futebolista (n=3), polícia (n=1) e por fim, gestor (n=1).



Figura 23 – Desenho 1.3.13.

Não obstante, às figuras representadas do sexo feminino são atribuídas as profissões de professora (n=10) (figura 24), médica e/ou médica veterinária (n=3), e por fim, engenheira (n=1).



Figura 24 – Desenho 1.3.6.

Através destes dados podemos concluir que as crianças representaram segregações profissionais. Percebe-se uma clara concentração por sexo em áreas de segurança pública e de desporto – representados como profissões exercidas por homens – ou serem relacionadas com as funções de cuidar – forte feminização com participação minoritária de figuras masculinas. De

salientar ainda os casos únicos: um gestor (figura 25) que representa a existência de “telhados de vidro” que as mulheres enfrentam para conseguirem ascender a lugares de liderança; a representação de uma engenheira que rumo a uma diferença dos dados generalizados da sociedade portuguesa quanto à presença das mulheres na área de engenharia.



Figura 25 – Desenho 1.3.4.

No que concerne aos objetos representados a maioria concernem a objetos relacionados com a profissão. Não obstante, observa-se a gravata associada a duas figuras masculinas, o gestor e um médico, um elástico de cabelo associado a um jogador de futebol, colares (n=3) e saltos altos (n=2) representado em professoras.

1.3.2 – Desenhos pós-intervenção

A tabela seguinte serve de registo dos conteúdos identificados no grupo de amostra da categoria 3 de análise.

Tabela 19 – Grelha de análise do momento pós-intervenção: Indicadores da Categoria 3

Indicadores			
Desenho	Identificação das figuras	Profissão	
		Sexo	Objetos
2.3.1	Feminino	Professora	Bola
2.3.2	Feminino	Professora	Secretária

2.3.3	Feminino	Professora	Secretária
2.3.4	Masculino	Professor	N/A
2.3.5	Feminino	Professora	Quadro
2.3.6	Feminino	Professora	Livro
2.3.7	Feminino	Professora	N/A
2.3.8	Feminino e masculino	Polícias	Armas
2.3.9	Feminino	Canalizadora	Chave de fendas
2.3.10	Feminino e masculino	Bombeiro/a	Mangueira
2.3.11	Feminino	Bombeira	N/A
2.3.12	Feminino	Professora	N/A
2.3.13	Feminino	Professora	Bola
2.3.14	Feminino	Professora	Bola
2.3.15	Masculino	Psicólogo (Doutor Amizade)	N/A
2.3.16	Feminino	Professora	N/A
2.3.17	Feminino	Professora	Saltos altos
2.3.18	Feminino	Futebolista	Bola
2.3.19	Feminino e masculino	Construtora civil e Bailarino	Martelo
2.3.20	Feminino	Polícia	Escudo + Bastão
2.3.21	Feminino	Professora	Livro
2.3.22	Masculino	Futebolista	Bola
2.3.23	Masculino	Futebolistas	N/A
2.3.24	Masculino	Futebolista	Bola
2.3.25	Feminino	Professora	N/A

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar (tabela 19) a representação na amostra de dezanove figuras do sexo feminino e oito figuras do sexo masculino.



Figura 26 – Desenho 2.3.18.

No que concerne à análise dos dados (tabela 19) podemos confluir que as figuras do sexo masculino assumem profissões como futebolista (n=3), bailarino (n=1) (figura 26), psicólogo (n=1), bombeiro (n=1) (figura 27), polícia (n=1) e professor (n=1).

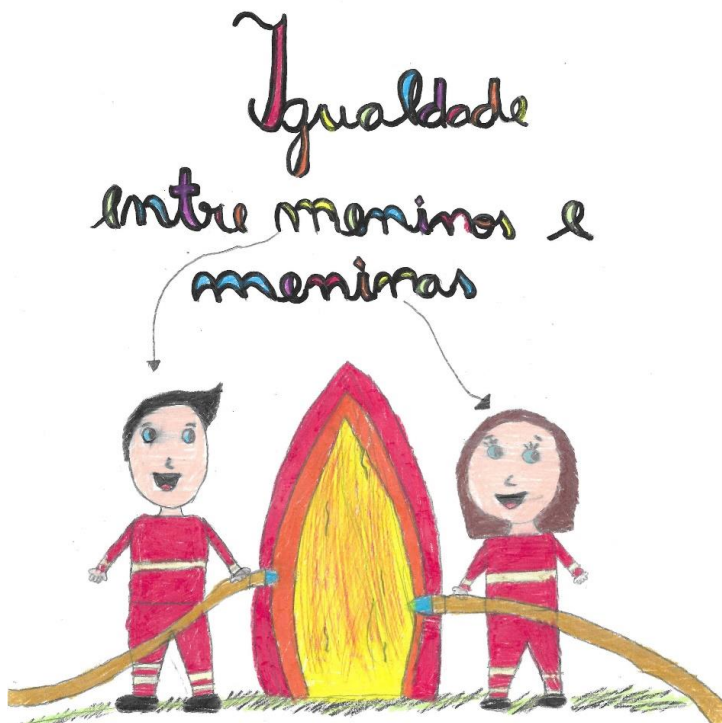


Figura 27 – Desenho 2.3.10.

Não obstante, às figuras representadas do sexo feminino são atribuídas as profissões de professora (n=13), bombeira (n=2) (figura 27), polícia (n=1), canalizadora (n=1) (figura 28), futebolista (n=1) e construtora civil (n=1) (figura 26).



Figura 28 – Desenho 2.3.9.

Através destes dados podemos concluir que estes contrastam com a clara segregação profissional observada nos desenhos recolhidos pré-intervenção. Neste segundo momento podemos observar profissões de segurança pública, construção (figura 26 e 28) e de desporto exercidas por mulheres – que declara um claro contraste da realidade laboral portuguesa. No entanto, a profissão mais representada nas figuras do sexo feminino continua a ser a profissão de professora, uma profissão associada às funções de cuidar.

Relativamente às profissões desempenhadas por figuras do sexo masculino, gostaríamos de salientar a representação de um bailarino (figura 26) e de um psicólogo que são tipicamente profissões associadas às mulheres.

No que concerne aos objetos representados a maioria concernem a objetos relacionados com a profissão, não tendo sido representados quaisquer acessórios à exceção de saltos altos associados a uma professora.

Em suma, na terceira categoria referente à segregação profissional em função do género, nos desenhos recolhidos pré-intervenção, percebe-se uma clara concentração por sexo em áreas de segurança pública e de desporto – representados como profissões exercidas por homens – ou serem relacionadas com as funções de cuidar – forte feminização com participação minoritária de figuras masculinas. De salientar ainda os casos únicos: um gestor que representa a existência de “telhados de vidro” que as mulheres enfrentam para conseguirem ascender a lugares de liderança e a representação de uma engenheira que ruma a uma diferença dos dados generalizados da sociedade portuguesa quanto à presença das mulheres na área de engenharia.

Podemos concluir, no entanto, que os desenhos recolhidos pós-intervenção contrastam com a clara segregação profissional observada nos desenhos do primeiro momento. No segundo momento observamos profissões de segurança pública, construção e de desporto exercidas por mulheres – que declara um claro contraste face à realidade laboral portuguesa. No entanto, a profissão mais representada nas figuras do sexo feminino continuou a ser a profissão de professora, uma profissão associada às funções de cuidar.

2 – Análise quantitativa – Teste Exato de Fisher

2.1 - Interpretação dos Dados da Análise Estatística

Para se proceder à análise estatística recorreu-se ao teste exato de Fisher, para calcular o valor de significância perante os diferentes indicadores analisados nos dois momentos de recolha de dados representados nas tabelas seguintes.

Categoria 1 - Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género.

Na primeira categoria foram analisados três grupos de amostra, desta forma, importa compreender a significância estatística entre as variáveis nos três grupos da amostragem.

Grupo de Amostra 1 – Representações de figuras do sexo masculino e figuras do sexo feminino.

Tabela 20 – Tabela de Contingência relativamente ao Grupo de Amostra 1 da Categoria 1 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
Roupa	Com estereótipos	9 (36%)	7 (30,43%)	0,765
	Sem estereótipos	16 (64%)	16 (69,57%)	
Cores	Com estereótipos	16 (72,73%)	6 (27,27%)	0,060**
	Sem estereótipos	6 (27,27%)	16 (72,73%)	
Cabelo	Com estereótipos	23 (92%)	21 (84%)	0,667
	Sem estereótipos	2 (8%)	4 (16%)	

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar nos dados apresentados que o indicador com maior significância estatística reside na representação ou não de estereótipos relacionado com as cores. Não tendo sido atribuído no segundo momento a cor azul às figuras masculinas e o cor-de-rosa às figuras femininas, ao contrário da maioria apresentada no primeiro momento (64%). Regista-se positivamente esta alteração no mundo simbólico das crianças.

Não obstante, os restantes indicadores não apresentam significância estatística. Não tendo sido muito expressivas as alterações no indicador que concerne à representação do vestuário e do cabelo. Acredita-se que estes resultados refletem a necessidade da criança distinguir o sexo das figuras através de algum traço, ou através da representação da mulher com um vestido/saia ou através da representação da figura masculina com cabelo curto.

Grupo de Amostra 2 - Representações de figura do sexo feminino

Tabela 21 – Tabela de Contingência relativamente ao Grupo de Amostra 2 da Categoria 1 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
--	--	-----------------	-----------------	------------

Roupa	Com estereótipos	16 (53,33%)	7 (23,33%)	0,033*
	Sem estereótipos	14 (46,67%)	23 (76,67%)	
Cores	Com estereótipos	20 (66,67%)	9 (30%)	0,009**
	Sem estereótipos	10 (33,33%)	21 (70%)	
Cabelo	Com estereótipos	27 (93,10%)	30 (100%)	0,237
	Sem estereótipos	2 (6,90%)	0 (0%)	

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os dados apresentados observa-se positivamente um significância estatística no que concerne aos indicadores referentes ao vestuário e às cores. O presente grupo de amostra que consiste nas representações de figuras do sexo feminino revela mudanças significativas nas representações do segundo momento de recolha dos dados. No âmbito do indicador de vestuário regista-se uma maior representação das figuras do sexo feminino com calças e com a cor azul, ao invés das representações iniciais que maioritariamente representava a figura feminina com vestido e/ou saia e com cor-de-rosa. Podemos assim aferir, que a representação da figura feminina no mundo simbólico das crianças registou alterações com a intervenção realizada.

Importa, no entanto, referir que a representação do cabelo das figuras não só não sofreu alterações, como registou um maior número de desenhos que representaram a normatividade de um cabelo longo na figura feminina.

Grupo de Amostra 3 - Representações de figura do sexo masculino

Tabela 22 – Tabela de Contingência relativamente ao Grupo de Amostra 3 da Categoria 1 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
Roupa	Com estereótipos	30 (100%)	27 (90%)	0,237
	Sem estereótipos	0 (0%)	3 (10%)	
Cores	Com estereótipos	17 (56,67%)	17 (56,67%)	1
	Sem estereótipos	13 (43,33%)	13 (43,33%)	
Cabelo	Com estereótipos	30 (100%)	25 (83,33%)	0,052
	Sem estereótipos	0 (0%)	5 (16,67%)	

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne ao grupo de amostra de representações de figuras do sexo masculino não se registam relações estatisticamente significativas em nenhum dos indicadores. Apesar destes dados, importa salientar que no segundo momento foram representadas figuras do sexo masculino com vestidos e/ou saias em três desenhos. Estas representações contrárias à normatividade refletem o diálogo no âmbito da realização da dinâmica “Coisas de crianças” onde foi discutido que em algumas culturas como no caso da Escócia, é usual os meninos e os homens usarem saias e/ou vestidos.

Importa também referir que se regista uma ligeira alteração nas representações do cabelo nas figuras do sexo masculino em cinco desenhos da amostra, acredita-se que esta alteração reflete também a dinâmica supramencionada, onde se contactou que algumas figuras masculinas significativas para a crianças apresentam cabelo longo. Regista-se ainda que este grupo de amostra revela a maior alteração observada no presente indicador, chegando quase a apresentar significância estatística.

Sumariamente, na categoria 1 referente à Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género, com recuso ao Teste Exato de Fisher, foi possível concluir que existem relações estatisticamente significativas na categoria 1 nas representações de figuras do sexo masculino e figuras do sexo feminino nos indicador relativo às cores associadas ao género ($p=0,060$, Tabela 20). Não se verificou diferenças estatisticamente significativas nos outros indicadores. Relativamente às representações do sexo feminino verificou-se diferenças estatisticamente significativas nos indicadores relativamente ao vestuário e cores ($p=0,033$ e $p=0,009$ respetivamente, Tabela 21). Nas representações do sexo masculino não se verificaram alterações estatisticamente relevantes (Tabela 22).

Categoria 2 - Papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional.

Tabela 23 – Tabela de Contingência relativamente à Categoria 2 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
Atividades	Com estereótipos	23 (92%)	2 (8%)	<0,0001 ****
	Sem estereótipos	2 (8%)	23 (92%)	

Fonte: Elaboração própria.

Recorrendo à Tabela de Contingência referente aos estereótipos associados ao desempenho das atividades verificou-se existir significância estatística na amostragem pré-intervenção e pós-intervenção ($p < 0,0001$, Tabela 23).

Na presente categoria relativa aos papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional, observa-se uma significativa alteração no mundo simbólico das crianças. Esta alteração observa-se através de um momento inicial onde as figuras do sexo feminino foram representadas, maioritariamente, a realizar tarefas de cuidado (cozinhar, pentear, arrumar a casa, etc.) enquanto as figuras masculinas foram representadas, maioritariamente, a realizar tarefas desportivas (prática de exercício físico, pesca, etc). Esta tendência teve uma mudança significativa na pós intervenção, com a representação das figuras masculinas a realizar tarefas de cuidado (cozinhar, lavar a roupa, passar a ferro, etc) e as figuras femininas a realizar mais

tarefas de desporto (jogar basquetebol, futebol, andar de skate, etc.) e de manutenção (colocar um quadro na parede, arranjar o carro, etc.).

Estas alterações refletem a dinâmica realizada “As nossas rotinas” onde a crianças foi incentivada a refletir e representar os diferentes elementos familiares a realizar as tarefas que usualmente assumem na sua vida familiar através de mímica. Esta dinâmica permitiu às crianças compreender que apesar de representarem maioritariamente as figuras femininas a realizar tarefas de cuidado, também estas praticam atividades desportivas e/ou de manutenção. O inverso se concluiu no retratamento das figuras masculinas, uma vez que estas foram, sobretudo representadas com gestos que presentavam atividades desportivas e de manutenção, também eles assumem atividades de cuidado – seja em relação à casa, aos próprios ou às crianças.

Categoria 3 - Segregação profissional em função do género.

Tabela 24 – Tabela de Contingência relativamente à Categoria 3 e os dois momentos de recolha de dados determinada por o teste exato de Fisher

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
Profissões	Com estereótipos	17 (80,95%)	16 (61,54%)	0,205
	Sem estereótipos	4 (19,05%)	10 (38,46%)	

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à estereotipia associada às profissões verificou-se a não existência de significância estatística nos grupos pré e pós-intervenção (Tabela 24). Contudo, importa referir que na Categoria 3, no momento de pré-intervenção registam-se cinco desenhos que representaram profissões consideradas sem estereotipias de género (medicina).

Na presente amostra observam-se algumas alterações que acreditamos ser importante realçar apesar de estas não atingirem uma significância estatística, uma vez que os desenhos recolhidos pós-intervenção contrastam com a clara segregação profissional observada nos desenhos do primeiro momento. Sendo que no momento pós-intervenção observamos profissões de segurança pública, construção e de desporto exercidas por mulheres – que declara um claro contraste da realidade laboral portuguesa. Apesar deste registo, na amostra não existem relações estatisticamente significativas, uma vez que a profissão mais representada nas figuras do sexo feminino continuou a ser a profissão de professora, uma profissão associada às funções de cuidar.

3. Teste das hipóteses

Perante a análise de conteúdo e a análise estatística realizada possuímos agora informação suficiente para testar as hipóteses formuladas, confrontando-as simultaneamente com os dados recolhidos e a revisão de literatura apresentada.

A presente investigação edificou-se com base no princípio de que o desenho infantil é um instrumento que permite à criança projetar o seu universo simbólico (Araújo & Lacerda, 2008; Menezes, et al. 2008), ou seja, permite à criança exteriorizar o modo como se vê e, concomitantemente, como encara o seu papel no seio social e familiar, tal como as relações estabelecidas com o meio que a rodeia. Como afirma Gobbi (1999, p.144) a criança é uma “informante privilegiada e seus desenhos são registos do social por elas vivido e construído”.

Podemos afirmar que ao longo do processo de investigação foi-nos possível confirmar esta premissa. Salientamos aqui o caso do desenho 1.1.10 (figura 3), o menino que fez o desenho tem o cabelo comprido, tal como o seu irmão. No entanto, representou-se a si próprio com cabelo comprido e representou o irmão com cabelo curto. Neste caso pudemos observar através dos conteúdos expressos no seu desenho que a criança tem consciência da sua própria identidade, no entanto, quando confrontado com a representação do irmão verificou-se uma sobreposição dos estereótipos sociais de género à própria realidade. Os desenhos das crianças não traduzem uma representação exata da realidade, mas têm inerentes em si, a construção do seu mundo simbólico.

No concerne especificamente às questões de género expressas em desenhos salientamos Sardá-Vieira et. al. (2021, p.285), que procuraram identificar as características que reforçam ou distorcem as convenções de género nos desenhos realizados por crianças e jovens, observaram que “a reprodução das convenções de géneros binários, entre imagens que expressam o masculino ou o feminino, são predominantes através das corporalidades e dos acessórios de roupas e objetos, que enfatizam determinadas características no contraste do que identifica homem e mulher”.

Na presente investigação também foram observadas diferenças em vários indicadores onde se verificaram alterações estatisticamente significativas na representação – ou não – de estereótipos de género, através da análise dos conteúdos expressos nos desenhos no que concerne ao vestuário, acessórios, cores e á representação do cabelo das figuras. Estas diferenças corroboram que ao longo do tempo foi possível aferir, através dos desenhos das crianças, alterações no seu mundo simbólico no que concerne às temáticas atinentes às questões de género. Nomeadamente, com recurso ao Teste Exato de Fisher verificámos que existem relações estatisticamente significativas em quatro dos indicadores analisados. Nomeadamente, na categoria 1 referente à Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género, foi possível concluir que existem relações estatisticamente significativas nas representações de figuras do sexo masculino e figuras do sexo feminino no indicador relativo às cores associadas ao género

($p=0,060$, Tabela 18). Relativamente às representações do sexo feminino verificou-se diferenças estatisticamente significativas nos indicadores relativamente ao vestuário e cores ($p=0,033$ e $p=0,009$ respetivamente, Tabela 19).

Estes dados permitiram-nos corroborar que a hipótese alterativa por nós apresentada se verifica, uma vez que a proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção é maior à proporção de estereótipos de género na amostragem pós-intervenção.

Por outro lado, importa também refletir à luz dos resultados obtidos a importância de uma intervenção socioeducativa em crianças tendo como desígnios as questões de género. Na revisão da literatura foram também abordadas as estratégias nacionais e internacionais de promoção dos Direitos das Mulheres, Igualdade de Género e Não-Discriminação, o que revela a preocupação global e a pertinência de intervenção nesta área – constituindo-se inclusivamente enquanto um dos ODS da Agenda 2030.

A sua pertinência ganha importância quando a intervenção tem como público-alvo as crianças, como é o caso do presente estudo de caso. Isto deve-se a vários motivos: i) ao facto das crianças no progresso do seu desenvolvimento cognitivo encararem “de forma flexível a diversidade de papéis, de atividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é suscetível de exibir em diferentes situações” (Cardona, 2011, p.31); ii) promoção da igualdade de género num espaço privilegiado para o debate de valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem sobre as relações sociais; iii) a consciência de que serão as crianças os verdadeiros agentes de mudança do futuro, conferindo-lhes as competências para a construção de um caminho mais justo, igualitário e inclusivo.

Importa sobretudo salientar os dados obtidos na categoria de análise 2 relativa aos Papéis de género e conciliação da vida familiar com a vida profissional. Sabendo que durante o desenvolvimento da criança, através do processo de socialização, esta recebe a influência dos seus estereótipos modelos, nomeadamente, a divisão do trabalho doméstico entre os progenitores - fator crucial na quantidade de trabalho doméstico desempenhado pela criança do mesmo sexo - e o facto das crianças generalizarem as aprendizagens de género efetuadas no núcleo familiar, para outros contextos sociais (Cunningham, 2001). Pudemos observar nos resultados obtidos na presente investigação, no âmbito dos estereótipos associados ao desempenho das atividades, a existência de uma significância estatística na amostragem pré-intervenção e pós-intervenção ($p < 0,0001$, Tabela 21).

Com base nestes resultados observámos que efetivamente nesta idade as crianças já identificam os estereótipos associados a mulheres e homens. Verificámos também a flexibilidade advogada por Cardona (2011), uma vez que com a realização de quatro ações de sensibilização específicas nestas temáticas se registaram alterações no seu mundo simbólico.

Por fim, e indo de encontro à linha central desta investigação – avaliação de projetos sociais – salientamos a perspectiva de Birkmayer e Weiss de que “a orientação metodológica dos procedimentos avaliativos não assenta nem se pode confundir com uma mera quantificação dos resultados das ações, dita de normatividade do controlo administrativo, objetivada à medição do êxito das ações, ou melhor, tendo em conta apenas a taxa de concretização de objetivos” (in Silva et al., 2017, p. 105). Acreditamos que se deve promover a procura de metodologias de avaliação que reconheçam o valor dos projetos sociais pelos próprios públicos envolvidos na intervenção.

Existindo uma grande variedade de ferramentas e técnicas disponíveis é fundamental para as organizações promotoras de projetos avaliar os métodos que melhor se adequem ao âmbito e objetivos da avaliação, tal como aos recursos disponíveis. O desenho infantil revelou-se uma técnica expressiva, envolvente, versátil, flexível, acessível, fácil e económica. Como afirma Guerra (2010) todos os procedimentos avaliativos têm como objetivo a recolha de informação que sirva de apoio à intervenção e que habilite a medição da eficácia dos projetos. Assim, acreditamos, com base nos resultados da investigação, que a aplicação do desenho infantil no processo de avaliação de projetos poderá habilitar a realização de uma avaliação participante e participativa, conferindo uma voz ativa às crianças beneficiárias dos projetos.

IV. Conclusão

A presente dissertação tem como principal objetivo entender a aplicabilidade do desenho infantil enquanto ferramenta de avaliação de um projeto social. Para o pôr em prática foram recolhidos desenhos realizados pelas crianças beneficiárias do projeto que serviu de estudo de caso num momento prévio à intervenção e atividades do projeto e num momento pós-intervenção, bem como o recurso a observação participante e notas de campo. Com estas técnicas recolha de dados pretendeu-se aferir se os desenhos realizados pelas crianças manifestavam mudanças no mundo simbólico das crianças.

Das hipóteses por nós apresentadas, podemos confirmar que a hipótese alternativa se verifica, uma vez que a proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção é maior à proporção de estereótipos de género na amostragem pós intervenção. Podemos verificar a hipótese supramencionada uma vez que se recorreu à análise dos conteúdos expressos nos desenhos e posteriormente se aplicou o Teste Exato de Fisher para aferir a existência de relações estatisticamente significativas. Estes dados corroboram a afirmação de Cardona (2011, p.31), que afirma que com o progresso do desenvolvimento cognitivo as crianças começam a “encarar de forma flexível a diversidade de papéis, de atividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é suscetível de exibir em diferentes situações” (Cardona, 2011, p.31) e revela a pertinência de uma intervenção socioeducativa nestas matérias.

Relativamente aos objetivos do nosso estudo conseguimos alcançar a sua maioria. Concluimos que a aplicabilidade da análise do desenho infantil num projeto social com uma intervenção socioeducativa, é possível, uma vez que é uma abordagem comumente utilizada nas atividades letivas das crianças. Identificámos diversas alterações no mundo simbólico das crianças beneficiárias do projeto face à igualdade de género com a intervenção do projeto, tendo por base os conteúdos expressos nos desenhos. De salientar a perspetiva de Pitt (2017) que afirma que o desenho é um método de expressão livre que nos ajuda a aceder e compreender o mundo interno da criança, através dos seus elementos formais e dos seus conteúdos latentes e manifestos.

Muitas das alterações registadas nos conteúdos expressos nos desenhos num momento pós-intervenção em comparação com os desenhos recolhidos no momento prévio à intervenção, encontram-se enquadrados com as dinâmicas específicas e estruturadas realizadas durante o período de execução do projeto. Tal como Gobbi (1999, p.152) constatou na sua investigação, os desenhos infantis demonstraram uma “transição nas relações entre homens e mulheres, na conceção que têm das mesmas, na própria construção dos géneros e das relações entre eles e as crianças”. Ou seja, podemos concluir que o conhecimento adquirido pelas crianças se encontra enquadrado nos objetivos do projeto.

Depois de feita uma análise aos dados por nós recolhidos importa, porém, que seja realizada uma reflexão crítica e criteriosa sobre as potencialidades e limitações do estudo e da aplicabilidade da técnica de desenho infantil como ferramenta de avaliação de projetos sociais.

No que concerne às potencialidades do recurso desta técnica, salientamos:

- Perda do sentido de hierarquia entre investigador e o sujeito, tornando-se assim, uma metodologia mais horizontal, como advogado por Freire (1975);
- O facto de ser uma ferramenta independente de tecnologia e que garante a igualdade de condições para todas as crianças participantes, não requerendo a aquisição de um smartphone ou de um computador – o que garante uma não discriminação socioeconómica.
- A incondicionalidade de uma hierarquia de saberes uma vez, que as crianças estão no seu próprio elemento e a metodologia de desenho é uma prática comum nas suas atividades letivas. O que confere uma facilitação da eficácia individual (Bandura, 2001) com a confiança da criança nas suas próprias capacidades;
- Permite às crianças enquadrar as suas próprias realidades de forma expressiva e individual, uma vez que a única orientação dada para a realização do desenho foi a representação de um super-herói ou uma super-heroína e as crianças tiveram total liberdade na escolha das suas representações;
- Ser uma metodologia mais expressiva e envolvente o que permitiu transformar o presente estudo numa experiência agradável para as crianças envolvidas (Literat, 2013), bem como facilitou manter a atenção dos participantes – situação que exige sempre monitorização pelo investigador quando o público-alvo são crianças e jovens.
- Ser uma metodologia versátil, fácil e económica, tendo como uma das preocupações centrais das entidades e organizações promotoras de projetos sociais a sua sustentabilidade financeira, esta é uma ferramenta que não implica recursos dispendiosos;
- Ser flexível, uma vez que assume uma variedade de culturas e contextos e que a barreira linguística não é um obstáculo implícito à metodologia.
- Acessibilidade, uma vez que não limita a participação de crianças com Necessidades Específicas (NE), apenas em casos muito severos de condicionalidade motora quando as crianças não apresentam competências de motricidade fina;
- Versatilidade metodológica, sendo que habilita a sua implementação nas diversas etapas do processo, como no presente caso de estudo, que permitiu fazer uma avaliação em dois diferentes momentos do processo avaliativo.
- Por fim, não limita a possível complementaridade com outras técnicas alternativas, tal como no presente estudo, a avaliação do projeto não se limitou a este recurso, tendo sido como uma metodologia específica de avaliação de conhecimentos para este público-alvo.

Relativamente às limitações da metodologia, apontam-se:

- Devido ao carácter pessoal é uma técnica com amostras pequenas e pouco significativas, que colocam em causa a generalização dos dados (Literat, 2013);
- Interpretação subjetiva do investigador, sendo que são dados mais propensos a interpretações equívocas – justificando-se assim, a tentativa de uma abordagem metodológica mista, para tentar conferir uma maior confiabilidade nos resultados;
- A necessária complementaridade com o diálogo e anotação dos dados explicativos fornecidos por parte das crianças, como o caso referido na pesquisa do desenho 1.1.10 da categoria 1 no momento de pré-intervenção;
- A procura por uma orientação mais livre, pode ser considerada, concomitantemente, uma limitação, uma vez que diversos desenhos das crianças continham representações de personagens de televisão e não continham dados relevantes para a investigação;
- Falta de documentação referencial para a utilização da técnica, nomeadamente, sobre boas práticas e principais dificuldades a enfrentar;
- O facto de os desenhos realizados pelas crianças serem um produto da formação cultural e particular das crianças e, portanto, resistem a uma interpretação culturalmente neutra;
- A realização de um desenho está sujeita às variáveis implícitas ao momento de execução dos desenhos, assim, os conteúdos expressos nos desenhos devem ser considerados “um ponto de partida para apreender algo do seu mundo” (Mitchell, 2006, p.63) ao invés de ser considerada uma representação completa dos seus conhecimentos.

No final do nosso estudo podemos considerar ter respondido à pergunta – Qual a aplicabilidade do desenho infantil enquanto ferramenta de avaliação de um projeto social? – por nós inicialmente formulada. Acreditamos que o desenho infantil é uma ferramenta de avaliação a utilizar num projeto social, sobretudo quando contamos com crianças e jovens como principais beneficiários. Não obstante, sendo este um estudo-piloto, esta ferramenta carece de validação de um estudo multicêntrico ou amplificado. Nomeadamente, uma das principais dificuldades sentidas na investigação concerne a uma maior orientação nos desenhos pedidos às crianças, ao invés de pedir um desenho de super-heróis e/ou super-heroínas um pedido com maior orientação para as categorias de análise teria beneficiado os objetivos do estudo. Como pista para futuras investigações acreditamos também que teria valor a realização de um estudo comparativo da aplicação da técnica do desenho infantil confrontando com a aplicação de outras técnicas para aferir a sensibilidade das técnicas junto deste público-alvo.

Em conclusão consideramos o desenho infantil um recurso útil, não só na avaliação de projetos de inovação social, mas também como ferramenta de diagnóstico de conhecimentos e crenças que as crianças já adquirem sobre temas, que tal como a igualdade de género, integram a

estratégia de educação para cidadania contemplada nos planos educativos das escolas dos dias atuais. Tendo em conta a flexibilidade curricular inerente a esta estratégia, esta ferramenta permite também uma abordagem de educação inovadora, através do diagnóstico com recurso ao desenho infantil, é permitido aos professores compreenderem quais os símbolos que a criança atribui no seu mundo simbólico a temáticas específicas, fomentando assim, uma pedagogia fundamentada e coerente.

Compreendemos que a avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas deve ser objetivada como um meio para prosperar o processo sociocultural através de uma melhor perspectiva da própria ação (Serrano, 2010) e acreditamos que o desenho infantil nos possibilita essa visão. Por fim, acreditamos que a aplicabilidade do desenho infantil responde às demandas da inovação social ao criar um espaço para que a voz da criança seja manifestada pela própria, ao invés de percebida por terceiros. Conferindo ao processo de avaliação de um projeto social, uma prática participativa (onde todos os participantes são envolvidos, sobretudo as principais beneficiárias - crianças) e participante (com o acompanhamento das diferentes fases do ciclo do projeto).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios
- Almeida, M. A. P. (2015), “Mulheres na política portuguesa” em Eduarda Ferreira, Isabel Ventura, Luísa Rego, Manuela Tavares e Maria Antónia Pires de Almeida (orgs.), *Percursos Feministas: Desafiar os tempos*, Lisboa, UMAR, .164-174.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Relatório para Provas de Agregação, Coimbra, Portugal.
- Araújo, C. e Lacerda, C. (2008). Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. 13 (2) 186-12.
- Awan, F. (2007). *Young people, identity and the media* (Tese de Doutoramento não publicada em Filosofia). Bournemouth University. Disponível em: <http://www.artlab.org.uk/fatimah-awan-phd.htm>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bellotti, E. G. (1975). *Educar para a Submissão*. São Paulo: Editora Vozes.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carvalho, L. (2016). *Sebenta de apoio: metodologias e técnicas de investigação*. Disponível em: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2019). *Projeto «Engenheiras por um dia» Atividades 2017-2018*. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2019/04/Engenheiras-por-um-Dia-2017-2018.pdf>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labour in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63, 1, 111-122.
- Decreto-Lei n.º 61/2018, de 21 de maio de 2018. Diário da República n.º 97/2018 – I Série. Assembleia da República. Lisboa
- Dias, A. A. (2008). A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. *ZENAIDE, Maria N. et al. Direitos Humanos: capacitação de educadores*, 2, 157-162.

European Institute for Gender Equality (2022). Glossary & Thesaurus: segregação profissional em função do género. Disponível em: <https://eige.europa.eu/pt/taxonomy/term/1304>

Franquesa-Soler, M., & Serio-Silva, J. C. (2017). Through the eyes of children: Drawings as an evaluation tool for children's understanding about endangered Mexican primates. *American Journal of Primatology*, 79 (12).

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

Gabinete de Avaliação e Auditoria Camões (2014). *Guia de Avaliação*. 3. ed. Lisboa: Instituto da Cooperação e da Língua.

Gauntlett, D. (2005). Using creative visual research methods to understand media audiences. *MedienPadagogik*, 4(1).

Gauntlett, D. (2007). *Creative explorations: New approaches to identities and audiences*. London, United Kingdom: Routledge

Gobbi, M. A. (1999). Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de género e crianças pequenas. *Pró-posições*, 10(1), 139-156.

Gobbi, M. A. (2014). Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. *Studi sulla formazione*, 151-164

Goldberg, L. G.; Yunes, M. e Freitas, J. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*.10 (1) 97-106

Gomes, C., & Santos, M. (2012). Texto de apoio sobre a avaliação. Universidade de Évora, Disponível em: http://www.cisa-as.uevora.pt/download/textos/Avaliacao_TextoApoioIntrodutorio.pdf

Gomes, D. J. R. B. (2016). *Igualdade de género e prevenção da violência de género em contexto escolar e na formação de adultos*. (Tese de Mestrado não publicada em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/90377>

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

Guerra, I. (2010). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Lisboa: Princípia.

K’CIDADE (2007). *Roteiro de Acompanhamento e Avaliação de Projectos de Intervenção Comunitária*, Lisboa, K’CIDADE

Kearney, K. S., e Hyle, A. E. (2004). Drawing out emotions: The use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4(3), 361–382.

Kenrick, D.; T., Neuberg & Cialdini, R. B. (1999). *Social Psychology: Unravelling the mystery*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2002). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, United Kingdom: Edward Arnold.

Literat, I. (2013). “A Pencil for Your Thoughts”: Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 84-98

Luquet, G. H. (1969). *O Desenho Infantil*. Porto: Editora Civilização.

Marino, D. (1957). *O Desenho da Criança*. São Paulo: Editora do Brasil.

- Menezes, M.; Moré, C.; Cruz, R. (2008). O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas. *Avaliação Psicológica*, 7 (2) 189-198.
- Mitchell, L. (2006). Child-centred? Thinking critically about children’s drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), 60–73.
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3, 724-733.
- Monteiro, A. (1995). *O Lugar e o Papel dos Actores num Processo de Investigação-Acção*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica – Trabalho de Síntese. Covilhã: Universidade da Beira Interior
- Monteiro, A. (1996). “A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática”, *Sociologia – Problemas e Práticas*, 22, 137-154
- Mozzato, A., e Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C.; Peças, A.; Chaleta, E., & Folque, A. (1999). *Estereótipos de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Oliveira, D. C. D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Rev. enferm. UERJ*, 16(4), 569-576.
- Petrella, Riccardo (2018). “Os bens comuns são pura mercadoria? Riccardo Petrella dá três ideias para “começar uma revolução””, entrevista in Rádio Renascença, 19 de Julho, <https://rr.sapo.pt/video/178260/os-benscomuns-sao-pura-mercadoria-riccardo-petrella-da-tres-ideias-para-comecar-uma-revolucao>
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual studies*, 22(1), 13-30.
- Queiroz, M., e Gonçalves, C. A. (2011). Avaliação De Projetos Sociais: A Perspectiva Da Comunidade. *Revista Alcance*, 18(4),436-447.
- Quivy, R, Campenhoudt, L. V, (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rattine-Flaherty, E., & Singhal, A. (2007, November). *Method and marginalization: Revealing the feminist orientation of participatory communication research*. Paper presented at the annual meeting of the NCA 93rd Annual Convention, Chicago.
- Santos, A. J. R. (2020). *Avaliação e Gestão de Impacto Social - estudo exploratório de um conjunto de instrumentos numa Entidade da Economia Social Aplicação do SIM Toolkit* (Tese de Mestrado não publicada em Ciências da Educação - Área Especialização Educação e Desenvolvimento Comunitário). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/5030>
- Santos, M. (2017). “A Participação das mulheres na política – um olhar especial no poder local”, em Comissão Para a Cidadania e a Igualdade de Género, disponível em <https://www.cig.gov.pt/2017/09/a-participacao-das-mulheres-na-politica-um-olhar-especial-no-poder-local/>
- Santos, S. (2013). Estudo caso – A Interpretação do desenho infantil. *Educareducer*. Ano XV – 1 - II Série. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Sardá-Vieira, M., Bess, M. L., & Lopes, V. F. (2021). Identidade Moral e Expressão de Gênero em Desenhos Artísticos de Estudantes Do Ensino Médio. *Diversidade e Educação*, 9(2), 266-292.
- Schwanke, C., & de Moura, C. F. (2021). O desenho infantil como ferramenta de diagnóstico, percepção ambiental e avaliação de ações de educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 16 (1), 178-203.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5(1), 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf> [Consultado a 12/08/2009].
- Serrano, G. P. (2010). *Elaboração de Projectos Sociais*. Porto: Porto Editora
- Silva, C. A. D., Santos, M. O., Baltazar, M. D. S., & Saragoça, J. M. L. (2017). Avaliação de projetos de intervenção social: Uma reflexão sobre as experiências em projetos nacionais, regionais e da bacia do Mediterrâneo. *Desenvolvimento e Sociedade*, 2 , 103-111.
- Silva, Manuela (2002). *A Igualdade de Género - Caminhos e Atalhos para uma sociedade Inclusiva*. Cadernos Condição Feminina. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres
- Singhal, A., & Devi, K. (2003). Visual voices in participatory communication. *Communicator*, 37, 1-15
- Singhal, A., & Rattine-Flaherty, E. (2006). Pencils and photos as tools of communicative research and praxis: Analyzing Minga Peru's quest for social justice in the Amazon. *Gazette*, 68(4), 313-330.
- Singhal, A., & Rogers, E. M. (1999). *Entertainment-education: A communication strategy for social change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Singhal, A., Harter, L. M., Chitnis, K., & Sharma, D. (2007). Participatory photography as theory, method and praxis: Analyzing an entertainment-education project in India. *Critical Arts*, 21(1), 212-227.
- Vanclay, F., Esteves, A., Aucamp, I. e Franks, D. (2015). *Avaliação de Impactos Sociais: Guia para a avaliação e gestão dos impactos sociais dos projetos*. Associação Internacional de Avaliação de Impactos. Lisboa.
- Vieira, C. (2006). *Educação Familiar, Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Weiler, Kathleen (2003). Freire uma pedagogia feminista da diferença. *Ex.aequo*, 8, 91- 112.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo I



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE TRATAMENTO DE DADOS

menin@s - igualdade e não violência (POISE-03-4436-FSE-001134) é um projeto promovido pela Associação igualdade.pt, sediada em Torres Vedras, dedicado à promoção da igualdade de género ao nível da educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo deste projeto baseia-se na erradicação da tolerância social às várias manifestações da violência, através da prevenção, conscientizando sobre os seus impactos e promovendo uma cultura de não violência, de direitos humanos, de igualdade e não discriminação. O projeto tem a duração de três anos e visa criar três produtos pedagógicos - jogos educacionais online (2021), jogos educacionais tradicionais (2022) e um livro infantil com histórias e ilustrações desenvolvidas pelas crianças (2022). No âmbito do supramencionado projeto integra-se uma investigação académica enquadrada no mestrado em Empreendedorismo e Inovação Social na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior que objetiva compreender se o recurso às metodologias pedagógicas utilizadas promovem efetivamente a mudança de comportamentos/perceções ao nível da igualdade e da não violência.

Considerando que cada produto pedagógico será desenvolvido ao longo do projeto, definimos um conjunto de atividades de modo a atingir os objetivos previstos:

- Atividades de sensibilização dirigidas a crianças em ambiente de sala de aula
- Concurso de melhor livro infantil criado pelas crianças (história e ilustração) para impressão e oferta às crianças participantes no projeto
- Workshops dirigidos a profissionais de educação (pessoal docente e não docente) – creditados pelas entidades certificadoras
- Ações de sensibilização dirigidas a mães, pais e encarregados/as de educação
- Divulgação do projeto – *menin@s.pt*
- Plataforma informática de partilha de recursos
- Formação avançada da equipa do projeto
- Validação por grupo de peritos/as dos produtos pedagógicos desenvolvidos
- Avaliação da intervenção.

Eu, _____, encarregado/a de educação do/a aluno/a _____, declaro prestar, por este meio, o meu consentimento para:

- a participação do/a meu/minha educando/a nas atividades do projeto
- a recolha e utilização dos trabalhos realizados pelo/a meu/minha educando/a
- a recolha e utilização de som e imagem do/a meu/minha educando/a

Tendo em vista a avaliação do projeto, para os efeitos previstos no disposto no art.º 13.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU)2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril (RGPD), declaro também prestar, por este meio, o meu consentimento para recolha e utilização das opiniões e desenhos do/a meu/minha educando/a. Estes elementos serão tratados de forma confidencial e armazenados de forma segura, servindo unicamente para fins de investigação científica, histórica e para fins estatísticos, nos termos do artigo 89º o Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU)2016/679 do P. E. e do Conselho de 27 de abril (RGPD).

Local, data e assinatura _____

Cofinanciado por:

