

Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal

Education for Gender Equality: Readings from the Reality of Five Kindergartens in the District of Portalegre, Portugal

Helder Henriques

e-mail: henriqueshelder@gmail.com

GRUPOEDE, Ceis20-Universidade de Coimbra / Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Amélia de Jesus Marchão

e-mail: ameliamarchao@esep.pt

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Resumo: O propósito deste artigo prende-se com a promoção da igualdade de oportunidades em Portugal, num quadro de cidadania a partir do jardim de infância, e nele procuramos conhecer as concepções de educadoras de infância e de crianças em idade pré-escolar sobre a problemática da igualdade no seu contexto pedagógico. Para o efeito, baseamo-nos na leitura e respetiva análise dos resultados de investigações orientadas desenvolvidas em cinco Jardins de Infância do distrito de Portalegre, Portugal. Os estudos que nos serviram de base inserem-se numa abordagem de natureza qualitativa, em que os sujeitos protagonistas (educadoras e crianças) são observados e escutados através de processos de questionário e de entrevistas. Suportamos a nossa análise no quadro teórico que construímos a partir de uma revisão do estado da arte sobre a temática da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e realça-se que esta é uma temática pouco valorizada no contexto do jardim de infância pelas profissionais, com reflexo em comportamentos e atitudes estereotipadas das crianças, pelo que fomos levados, no final deste texto, a propor algumas atividades a desenvolver no contexto de jardim de infância que fomentem a igualdade e permitam desconstruir estereótipos sociais.

Palavras-chave: educação de infância; crianças; igualdade de oportunidades; Portugal.

Abstract: This article related the promotion of equal opportunities in Portugal, in a citizenship framework, from kindergarten, and we aim to know the conceptions of childhood educators and of children in preschool age on the issue of equality in its educational context. To this end, we rely on reading and on the consequent analysis of the results of targeted research developed in five kindergartens in the district of Portalegre, Portugal. The studies, which we used as basis, are reported in a qualitative approach, in which the protagonists (educators and children) are observed and listened to by questionnaire and interviewing processes. We support our analysis on the theoretical framework we built from a review of the state of the art on the theme of equal opportunities for men and women and it is stressed that this is an

undervalued issue in kindergarten context for labor, reflected on behaviors and stereotypical attitudes of children, so we were led in the end of this text to propose some activities to be developed in kindergarten context that promote equality and allow to deconstruct social stereotypes.

Keywords: childhood education; children; equal opportunities; Portugal.

Recibido / Received: 16/11/2015

Aceptado / Accepted: 20/12/2015

1. Introdução

Ao longo da segunda metade do século XX verificou-se em Portugal um maior equilíbrio no que às discriminações de género diz respeito. Homens e Mulheres passaram a reger-se, do ponto de vista constitucional, pelos mesmos direitos e deveres. No entanto, quando analisamos a realidade social percebemos que ainda há muito trabalho por fazer no domínio da cidadania e, em particular, na promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres (Silva, 2002; Martelo, 1999; Castro e Barbosa, 2001).

É cada vez mais evidente o papel que a Escola deve assumir na socialização dos valores da liberdade, da justiça, da pluralidade ou da igualdade, objetivando, que o futuro possa ser de uma cidadania mais equitativa no que ao género diz respeito. Entendemos que o jardim de infância e os seus profissionais podem constituir esse «lôcus de cidadania» capaz de transformar e/ou permitir mudanças e comportamentos e/ou atitudes, combatendo estereótipos sociais ou a reprodução de discursos naturalizados socialmente. Assim, partilhamos a ideia de que a educação para a cidadania, na formação do cidadão, baseia-se:

na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção e acidentes, educação do consumidor (ME, 1997, p. 55).

Tomando esta definição como pressuposto, constituímos um quadro teórico assente num conjunto de autores que têm vindo a pensar a problemática da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Destacamos o pensamento desenvolvido por Martelo (1999), Vasconcelos (2007), Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, Tavares (2010), Vieira, Nogueira, Tavares (2012), Uva (2015), Marchão (2012), Henriques, Marchão (2014, 2014a) ou Marchão, Henriques (2014, 2015). Estes autores assumem a importância da intervenção do jardim de infância na construção de uma cidadania ativa através da desconstrução de estereótipos sociais e da promoção da igualdade de oportunidades entre o género masculino e o género feminino.

Neste trabalho utilizamos fontes de natureza documental (legislação), e servimo-nos dos dados obtidos a partir de um conjunto de instrumentos de recolha

de dados (questionários e entrevistas aplicados/as a educadoras de infância; e entrevistas realizadas a crianças entre 3 e os 5 anos de idade, do distrito de Portalegre, Portugal) utilizados em relatórios finais de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (ESE-IPP) (Bento, 2011; Duarte, 2014; Alvanel, 2015; Cabral 2015) e de uma dissertação de mestrado (Prates, 2014) realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco da mesma instituição. Com a análise que efetuámos ao conjunto dos dados apresentados nesses trabalhos e, no essencial, procurámos responder às seguintes inquietações: De que modo o jardim de infância se pode constituir como um locus de cidadania e de promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres? Nesse contexto, que conceções assumem as educadoras e as crianças sobre a igualdade de oportunidades, particularmente no que ao género diz respeito? No quotidiano do jardim de infância, e no âmbito da educação para a cidadania, que lugar tem a educação para a igualdade de género?

A partir destas interrogações desenvolvemos o presente estudo, em que objetivamos identificar conceções de género e, a partir das mesmas, propor uma abordagem pedagógica adequada ao desenvolvimento da igualdade entre homens/meninos e mulheres/meninas num quadro de educação para a cidadania.

2. Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades na Educação Pré-Escolar

A implementação de um regime democrático em Portugal possibilitou uma transformação social que favoreceu a aproximação de direitos e deveres entre homens e mulheres nos mais variados sectores de atividade económica ou na participação social e política do país (Castro, Barbosa, 2001). Os decisores políticos incorporaram o princípio constitucional da igualdade entre cidadãos, promovendo, entre outros, instrumentos de natureza política como os Planos Nacionais para a Igualdade, datando o primeiro de 1997 (Monteiro, 2013).

Pesem embora os avanços civilizacionais dos últimos 40 anos, este é um processo que deve ser pensado continuamente de modo a combater estereótipos, isto é «(...) conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular» (Cardona, *et. al.*, 2010, p. 26) e discriminações sociais, na esfera doméstica, no trabalho, na Escola, ou em qualquer outro lugar. Neste sentido, e porque os estereótipos de género continuam a vigorar e a marcar a sociedade (Castro & Barbosa, 2000; Vieira, Nogueira, Tavares, 2012, entre outros), continua a afigurar-se como urgente uma efetiva promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

A complexidade dos estereótipos de género leva à sua divisão em: (i) estereótipos que dizem respeito aos traços ou atributos de personalidade; (ii) estereótipos que se referem aos papéis desempenhados por homens e mulheres («chefe de família» versus «cuidadora dos filhos»); (iii) estereótipos referidos às atividades profissionais; (iv) estereótipos que dizem respeito às características físicas dos homens e das mulheres (Basow, 1986). Cardona, *et. al.* (2010), referindo resultados de estudos de investigação nesta área, destacam que, de um modo geral, os homens são vistos como mais fortes, ativos, competitivos e agressivos do que as mulheres. Salientam também que as mulheres precisam mais de estabelecer relações afetivas com outras pessoas, são mais carinhosas e capazes para prestar cuidados; têm, ainda, uma autoestima mais baixa e são mais propensas à prestação de auxílio em situações difíceis.

Não sendo fácil, pela sua complexidade, combater tais estereótipos, acredita-se que as instituições educativas/escolares devem contribuir para tal combate e assumir uma dimensão coeducativa, fomentando o respeito e a cooperação entre meninos/alunos e meninas/alunas. A Escola, além de (re)produtora de conhecimento e aprendizagens, deve assumir-se como um local de construção de melhores cidadãos/ãs. Cabe-lhe, por isso, funcionar como um elemento promotor da igualdade (inclusive de género), da tolerância, do desenvolvimento de um espírito crítico e afirmar-se como uma sentinela dos princípios democráticos (Marchão, 2012). A este propósito Vieira *et. al.* (2012) afirmam que «a escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança» (p. 8). No mesmo sentido, insiste-se que cabe à escola a «responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, cooperação e de educação para a participação» (op. cit., p. 8).

A Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei n.º 46/86) remete-nos para a abordagem que acabamos de salientar em relação ao papel da escola na promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Afirma-se, nos princípios gerais, que é necessário «promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» (art. 2.º). O legislador manteve esta linha de raciocínio nos pontos seguintes quando fez questão de salientar que o sistema educativo, onde se incluem as escolas, deverá contribuir para o «desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)» (art. 4.º), bem como a educação deverá «promover o desenvolvimento de um espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (...)» (art. 5.º). Parece, deste modo, evidente o lugar que a Escola deve assumir como elemento construtor de uma sociedade justa, livre e responsável por uma educação igualitária de homens e de mulheres.

Na verdade, à escola cabe o papel de construtora de uma cidadania ativa, crítica, capaz de facilitar transformações sociais e/ou económicas de acordo com os princípios veiculados pelo regime democrático.

Neste quadro, o conceito de cidadania constitui um elemento chave para compreendermos o lugar da escola na sociedade de hoje e, simultaneamente, para configuráramos a educação para igualdade de género. Defendemos que a escola, enquanto elemento construtor de cidadãos/ãs, se assume como «um espaço privilegiado da educabilidade democrática de crianças e jovens» (Uva, 2015, p. 18), entendendo que a cidadania implica um compromisso individual e coletivo ao nível dos direitos e dos deveres que todos temos perante o próximo. Assim, consideramos que o conceito de cidadania pode definir-se como:

(...) o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão. Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. Esta dimensão tem levado alguns autores a salientar a importância de uma educação na cidadania em vez de para a cidadania e a diferenciar a cidadania passiva (direito de votar, de aceder à educação, dever de pagar os impostos e cumprir as leis) da cidadania activa, entendida em simultâneo como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade (Martins, Mogarro, 2010, p. 187).

É precisamente neste quadro de cidadania ativa, que a escola deve ter um papel central, ajudando a desconstruir estereótipos de género e contribuindo para que as futuras gerações tenham uma atitude e uma prática mais igualitária entre as posições sociais de homens e de mulheres. Porém, como salientam Monge, Rosário, Cañamero (2000) é preciso refletir e discutir o próprio currículo escolar, pois

É também no contexto desta instituição que as diferenças de género são reforçadas quer pelo currículo explícito, quer em particular pelo currículo oculto onde a transmissão de mensagens informais entre os actores sociais estrutura as interacções quotidianas reproduzindo os estereótipos e preconceitos sexistas (p. 12).

Como salientam as mesmas autoras, aparentemente, a escola parece respeitar a igualdade de género; porém, quando esmiuçada, percebem-se as representações estereotipadas dos sujeitos da comunidade escolar e a reprodução da discriminação sexual por via curricular, organizacional e até pelas estruturas físicas da escola.

Argumentamos, pois, ser necessário inscrever precocemente na educação das crianças, desde o jardim de infância, a educação para a igualdade de género, constituindo-se esta instituição educativa como elemento diferenciador na construção de uma sociedade mais justa, responsável e democrática. É nosso entendimento que o jardim de infância é um *laboratório* de cidadania (Henriques,

Marchão, 2014, 2014a; Marchão, Henriques, 2015) onde: (i) se pode, e deve assumir um sentido de partilha, de cooperação e de participação; (ii) onde não há lugar para a discriminação; (iii) onde os estereótipos sociais devem ser desconstruídos; (iv) e onde se deve valorizar a diversidade, a pluralidade e uma cidadania responsável, tolerante e crítica em relação ao meio que envolve as crianças (Marchão, Henriques, 2015). Corroboramos, assim, a opinião de Vasconcelos (2007) quando afirma que o «O jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática» (p. 112).

Esta aprendizagem democrática, de que fala Vasconcelos (op. cit.), traduz-se num *Saber-Ser* e *Saber-Estar* em comunidade que o jardim de infância pode ajudar a potenciar na formação da criança, preparando-a para uma «efectiva prática de cidadania», e de igualdade de género, uma vez que as crianças

aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007, p. 113).

A própria Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) realça esta importância, instituindo a contribuição para a igualdade de oportunidades para todos/as, facilitando-se o desenvolvimento de uma cidadania ativa e democrática. O espírito da lei encontra-se traduzido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) quando se afirma a relevância social do papel da educadora de infância:

A atitude do educador[a], a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental neste processo. Alguns instrumentos frequentes em jardins de infância – quadro de presenças, quadro de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro.

A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem outras experiências de vida democrática (...) (Ministério da Educação, 1997, p. 36).

Evidencia-se, deste modo, que o jardim de infância é um local de aprendizagem ativa da cidadania democrática onde o respeito, o sentido de igualdade e de partilha ou a necessidade de cumprimento de regras se encontram sempre presentes. Inspirados em Alvarez (2007), que se apoia em Nogueira, Silva (2001), sublinhamos três elementos que permitem objetivar o conceito de cidadania:

O primeiro refere-se à cidadania enquanto «conjunto de práticas» o que significa sublinhar o carácter performativo do exercício da cidadania e do entendimento deste como um «processo educativo».

O segundo corresponde ao facto de a cidadania configurar as relações entre os indivíduos que pertencem a uma mesma colectividade, significando isto que nela encontramos os princípios que sustentam o funcionamento dessa mesma colectividade, permitindo cada individuo posicionar-se como seu elemento.

O terceiro aspecto, decorrente do anterior, diz respeito à reciprocidade da relação entre deveres e direitos o que implica uma «ética de participação», entendida como «intrínseca à cidadania» e que se concretiza em acções individuais, assentes na autonomia de cada individuo (Alvarez, 2007, p. 68 e 69).

Na verdade, falar de cidadania é convocar uma interação permanente entre a escola/jardim de infância, o individuo e a comunidade de inserção objetivada num conjunto de práticas socioeducativas com reflexo na construção de uma sociedade mais democrática onde a igualdade de oportunidades, incluindo as de género, constitui um desígnio em permanente (re)construção, desde as idades mais precoces. Esta afirmação levou-nos a tentar compreender as conceções dos atores educativos, em particular das educadoras de infância e das crianças, sobre a igualdade de oportunidades de género.

3. Enquadramento metodológico

A leitura que agora apresentamos, e como antes já salientámos, ancora-se num conjunto de estudos/investigações realizadas desde 2011 e orientadas por um dos autores deste artigo, no âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e de Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco da ESE-IPP, Portugal. Para a seleção destes trabalhos teve-se em atenção a qualidade de cada um deles (objetivada na sua classificação final – entre 16 e 18 valores – e o facto de todos eles usarem instrumentos de recolha de dados semelhantes, quer na forma quer no conteúdo. Desse conjunto de investigações orientadas, a seleção recaiu em cinco: Bento (2011), Duarte (2014), Prates (2014), Alvanel (2015) e Cabral (2015).

Metodologicamente, as investigações desenvolvidas decorreram sob a égide de um paradigma qualitativo, e desenvolveram-se no formato investigação-ação (Bento, 2011, Duarte, 2014; Alvanel; 2015; Cabral, 2015) e no formato estudo de caso (Prates, 2014). Os seus objetivos foram fundamentalmente descritivos e interpretativos dos discursos recolhidos. No total, as investigações elegeram como contexto cinco salas de jardim de infância do distrito de Portalegre (uma sala por estudo), tomando como sujeitos as educadoras de infância em exercício nesses jardins de infância e as crianças do grupo de cada sala em estudo.

Como salienta Vilelas (2009) os estudos qualitativos são dirigidos para a descoberta, para a identificação e descrição aprofundada bem como para a interpretação e explicação dos objetos e dos contextos estudados e o «material básico da investigação qualitativa é a palavra que se expressa no falar quotidiano, tanto a nível das relações quanto ao nível dos discursos» (p. 107). Objetivam a compreensão dos sujeitos e dos contextos, preocupando-se pela sua descrição e por todo o processo, pretendendo responder aos porquês e ao quê dos acontecimentos e das situações do contexto (Marchão, 2012).

Nesse quadro qualitativo, descritivo e interpretativo, com recurso à observação participante, nos cinco estudos foram ainda utilizados como instrumentos de recolha de dados, entrevistas e questionários aplicados às educadoras de infância e entrevistas aplicadas às crianças, expressamente organizadas para responderem aos objetivos em estudo. No caso dos questionários (com respostas fechadas e abertas) e das entrevistas às profissionais (semi-estruturadas), contemplaram-se na sua estrutura e de modo genérico, as seguintes dimensões: concepções de género; importância atribuída à educação para a cidadania, e em particular à igualdade de género, no currículo do jardim de infância; e identificação de práticas pedagógicas promotoras da igualdade de género. No caso das entrevistas realizadas às crianças, todas elas partiram de narrativas construídas expressamente para o efeito e, a partir da desconstrução dessas narrativas, tentaram-se apurar: as concepções das crianças sobre o género masculino e sobre o género feminino; as representações que as crianças têm sobre os papéis sociais e profissionais dos homens e das mulheres; e as concepções de género ligadas a estereótipos que as crianças apresentam na escolha de brinquedos e brincadeiras para meninos e para meninas, nas profissões que homens e mulheres podem ter, nas cores associadas a meninos e meninas, nos desportos que uns e outros podem realizar, e na sua disponibilidade para alterar as escolhas feitas.

Na base da análise que efetuámos sobre os resultados dos estudos selecionados, destacámos um conjunto de oito entrevistas e nove questionários realizados a educadoras de infância do distrito de Portalegre com mais de dez anos de serviço¹. Pretendemos, através dessa análise, compreender as concepções de género e o que pensam as educadoras de infância sobre a importância da igualdade de oportunidades de género num contexto de cidadania ativa precoce, e como mobilizam a educação para a igualdade de género nos seus «quotidianos pedagógicos». Usámos, nesse sentido, uma grelha de análise que construímos para o efeito e onde fomos inscrevendo as respostas dadas pelas profissionais inquiridas, registadas pelas autoras dos estudos, e que cruzámos com a análise e interpretação

¹ No estudo de Bento foi realizada uma entrevista; no estudo de Duarte foram realizadas quatro entrevistas; no estudo de Prates foram realizados seis questionários; no estudo de Alvanel 2015 foram realizadas três entrevistas; e no estudo de Cabral foram aplicados três questionários.

que as mesmas foram produzindo. Da articulação produzida entre os discursos das profissionais e da análise e interpretação das autoras chegámos à análise e interpretação coletiva que aqui apresentamos.

Concomitantemente analisámos o resultado das 97 entrevistas realizadas a crianças de cinco salas de jardins de infância do distrito de Portalegre². Para analisarmos e interpretarmos o conjunto destas entrevistas foi também construída uma grelha e desenvolvidos os mesmos procedimentos que tivemos em relação aos dados respeitantes às educadoras de infância, acrescentando um primeiro conjunto de itens que também verificámos relativamente às narrativas, ponto de partida de cada conjunto de entrevistas. Esta verificação pretendeu aferir se todas pretendiam alcançar os mesmos objetivos, o que se veio a verificar.

4. A Igualdade de género no discurso e prática das educadoras de infância

A educadora de infância deve ser uma facilitadora de experiências de aprendizagem e nelas se devem enquadrar normas e valores orientadores da ação humana. A igualdade de oportunidades entre homens e mulheres deve ser promovida precocemente, de modo a permitir a incorporação de princípios promotores da equidade como princípio ativo na construção de uma cidadania plural e tolerante. Neste quadro, os questionários e as entrevistas realizadas às educadoras de infância permitiram evidenciar, no essencial, quatro eixos comuns. A saber:

1. A maioria das educadoras mostra, num quadro de educação para a cidadania, que não está bem informada sobre as questões da igualdade de género ou da sua integração na prática educativa e curricular. Esta constatação revela-se na totalidade dos estudos e, a título de exemplo, Prates (2014) afirma que, no âmbito da sua pesquisa, as educadoras confundiam o termo género e o termo *sexo*. Fica evidente que as profissionais referem apenas uma dimensão biológica do ser humano para distinguir aquilo que é uma categoria social, verificando-se «algum desconhecimento do que hoje se entende por género, podendo ser inferido que as mesmas não têm mantido uma postura de atualização científica e pedagógica no que a estas questões diz respeito» (Prates, 2014, p. 62). Hodiernamente, o *sexo* assume apenas uma dimensão diferenciadora dos indivíduos baseada em características eminentemente biológicas. Por outro lado, a categoria *género* é muito mais ampla e tem em consideração aspetos de natureza identitária que são construídos social e culturalmente, ancorando-se em

² No estudo de Bento foram entrevistadas 23 crianças; no estudo de Duarte foram entrevistadas 20 crianças; no estudo de Prates foram entrevistadas 21 crianças; no estudo de Alvanel foram entrevistadas 15 crianças; e no estudo de Cabral foram entrevistadas 18 crianças.

atributos psicológicos e apropriações culturais, variáveis no espaço e no tempo, vinculando a sua interpretação aos processos de construção dos contextos socioculturais em análise (Henriques, Marchão, 2014a).

2. A maioria (13 em 17 educadoras) apresenta concepções de género construídas por via de estereótipos sociais que não são compatíveis com uma sociedade democrática e em que deve vigorar a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Realçamos, novamente, a investigação de Prates (2014) e de Cabral (2015) quando procuram indagar sobre a relação que se pode estabelecer entre a profissão de educadora de infância e o género feminino. No essencial, as entrevistas evidenciaram que as educadoras de infância consideram «natural» o facto da profissão estar associada à condição feminina uma vez que, segundo as entrevistadas, tem muito a ver com a sua condição maternal, convocando mais uma vez a dimensão biológica para justificar um conjunto de estereótipos sociais que devem ser consciencializados e desconstruídos pelas profissionais de modo a que essas concepções sejam devidamente desnaturalizadas no âmbito das suas práticas pedagógicas e nos contextos educativos em que se movimentam. Porém, algumas das entrevistadas assumem que «tanto o género masculino como o feminino consegue desempenhar as mesmas funções» (Educadora F, estudo de Prates, 2014).
3. Nem sempre têm consciência de que as suas concepções são estereotipadas e que, dessa forma, se transformam também em veículos de estereótipos para as crianças. Esta consideração ganha relevo quando foi solicitado às educadoras que apresentassem algumas atividades e estratégias que costumavam desenvolver no âmbito da sua prática pedagógica com o intuito de fomentar a igualdade de género na sala de atividades. No conjunto dos estudos, as educadoras revelam que não intencionalizam de modo específico atividades ou estratégias que promovam a igualdade de oportunidades de género e dizem que aproveitam situações emergentes do contexto pedagógico para abordar a questão. Excetuam-se, no estudo de Prates (2014), uma atividade apontada por uma das educadoras questionada – «jogos de futebol mistos» – e a oportunidade que todas as educadoras dizem dar às crianças para brincarem em todas as áreas da sala, independentemente de ser na «Casinha das bonecas ou na Garage»; porém, nestas situações de brincadeira nem sempre estão atentas à observação de papéis desenvolvidos pelas crianças e que representem estereótipos de género. Efetivamente, as atividades e as estratégias devem ser elementos facilitadores do desenvolvimento da igualdade e de competências. A importância dos jogos e de todas as atividades neste contexto da promoção da igualdade, no âmbito da cidadania é fundamental. No

entanto, é necessário adquirir essa consciência, o que as educadoras de infância, por exemplo, podem fazer através da frequência de ações de formação contínua.

4. A igualdade de oportunidades para homens e mulheres é uma questão que não faz parte explícita das preocupações educativas das 17 educadoras participantes, pelo menos de uma forma consciente e coerente, revelando desconhecimento sobre materiais e recursos que podem ser utilizados para a educação da criança, e em favor da criação de comportamentos de igualdade de oportunidades de género (Marchão, Henriques, 2015), incluindo desconhecimento sobre o *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré- Escolar* (Cardona *et al.*, 2010) editado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género em 2010.

Na realidade há um trabalho que deve ser desenvolvido junto das profissionais de educação de infância, no sentido de evidenciar a importância destas temáticas e até de as ajudar a desconstruir estereótipos, comportamentos, atitudes, discursos que povoam o contexto educativo onde desenvolvem a sua atividade profissional e que, por essa forma, constituem, muitas vezes, ainda que inconscientemente, veículos de reprodução de estereótipos sociais.

5. A problemática da igualdade no discurso das crianças

No contexto do jardim de infância a criança deve ocupar lugar de destaque em toda a ação educativa. À educadora de infância pede-se que escute a criança e interprete a espontaneidade, curiosidade ou ideias que vai desenvolvendo no decorrer da sua vida pré-escolar. Consideramos que a criança é uma pessoa com direito à participação, que possui agência (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013) e, por isso, é capaz de tomar decisões através de um processo de construção crítico que vai edificando na interação com os outros atores educativos, desenvolvendo a sua personalidade, e incorporando e participando em aprendizagens promotoras de ambientes plurais, tolerantes e democráticos.

O processo de escuta da criança constitui um direito da própria criança. De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013, p. 208) «a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem». É, também, uma forma de, através do diálogo ou de um conjunto alargado de estratégias pedagógicas, levar a criança a desenvolver o espírito crítico relacionado com o meio que a rodeia.

Partindo destes pressupostos, nos estudos que temos vindo a referir foram também desenvolvidos processos de escuta das crianças (Bento, 2011; Duarte,

2013; Prates, 2014; Alvanel, 2015; Cabral 2015) com o objetivo maior de compreender as suas conceções sobre o género e a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, numa perspetiva de conhecer para atuar no presente e no futuro das crianças.

Na análise ao conjunto dessas entrevistas, evidenciaram-se cinco categorias intrinsecamente associadas à problemática da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres: 1) as conceções sobre o termo género; 2) a atribuição de papéis sociais ao masculino e ao feminino; 3) decisões/escolhas relacionadas com brinquedos ou atividades lúdicas para meninos e meninas; 4) associação de cores ao género masculino e ao feminino; e, por fim, 5) a disponibilidade para alterar escolhas e papéis face ao género – masculino e feminino.

1. A primeira ideia que se destacou nos processos de escuta das crianças prende-se com o facto de todas as crianças assumirem e usarem uma determinada noção de género. A utilização da designação «menino» ou «menina» sugere a ideia de que desde muito cedo começam a construir uma determinada identidade de género uma vez que se reconhecem perante categorias específicas em função do seu aspeto físico e de acordo com algumas brincadeiras desenvolvidas (Gispert, 1999).
2. Relativamente à segunda categoria, parece haver um entendimento das crianças no que respeita ao papel que deve assumir o homem e a mulher na sociedade, tomando como referência o seu «universo familiar». Destacam-se nas entrevistas as associações que as crianças formulam relativamente a cada um dos seus pais. A mãe é associada a tarefas de natureza doméstica em casa, onde o cuidar do próximo está muito presente; destacamos, a título de exemplo, do estudo de Cabral (2015), a resposta do Ricardo de cinco anos: *A minha mãe é que faz a comida e lava a loiça*, ou a resposta da Sofia também de cinco anos: *A minha mãe é que varre o chão; o pai está sempre sentado no sofá*. O pai, quando no lar, é associado ao descanso, como se verifica por exemplo na criança 1: (...) *o meu pai não aspira nem lava a loiça, só está sentado*, resposta destacada do estudo de Duarte (2013). Neste contexto, há um conjunto de atividades profissionais que as crianças admitem quase exclusivamente para mulheres ou para homens, sendo as tarefas domésticas claramente associadas mais à mulher (aqui representada na figura materna) do que ao homem (aqui representado na figura paterna).
3. A tendência estereotipada continua quando é solicitado às crianças que escolham os seus brinquedos ou atividades lúdicas. Nesta escolha, volta a evidenciar-se uma determinada «arte de estereotipar» no que respeita às suas preferências. Os meninos assumem a sua identidade de género

ao escolherem carros, bonecos/heróis, jogos de luta ou outros que convocam uma dimensão mais associada à força e ao perigo com que estes, supostamente, devem saber lidar; por outro lado, as meninas, escolhem as bonecas, carrinhos para as bonecas, roupa cor-de-rosa, apelando mais a uma dimensão estética em linha com aquilo que a sociedade espera delas. Como é óbvio, estamos perante uma atitude tipificada a coberto das expectativas que o meio social coloca sobre estas crianças e que ilustramos com exemplos de respostas encontradas em Duarte (2013) a propósito da escolha de uma prenda para dar a uma menina e a um menino: o Pedro, criança de quatro anos, oferece à menina uma boneca e uma bailarina e justifica a sua resposta *porque ela é uma menina* e ao menino oferece um dinossáurio e um carro *porque são prendas de meninos*.

4. Quanto à associação das cores ao género, percebe-se que este é um processo que se inicia mesmo antes do nascimento das crianças quando, por exemplo, os familiares oferecem presentes com determinadas cores evidenciando a diferença. É o caso da cor azul que se encontra associada aos meninos e o caso da cor-de-rosa mais associado às meninas, como se verifica nas respostas de todas as crianças participantes nos cinco estudos.
5. Por fim, a última categoria prende-se com a disponibilidade para alterar atitudes e comportamentos relacionados com as evidências que encontramos nas entrevistas e que previamente assumimos. Na sua maioria, as crianças, e por motivo da fase de construção pessoal em que se encontram, mostram abertura e disponibilidade suficiente para modificarem escolhas depois dos processos de diálogo e explicações que a educadora levou a efeito. Evidenciou-se um sentido de reflexão e compreensão relacionados com estas matérias que colocaram em causa as suas escolhas «naturais» promovendo-se, deste modo, a igualdade de género e de oportunidades entre homens e mulheres, pesem embora as diferenças que ambos apresentam. É neste sentido que consideramos fundamental escutar as crianças porque, na verdade, estamos a trabalhar o futuro da sociedade e a criar cidadãos/ãs mais críticos/as em relação àquilo que muitas vezes assumem como adquirido.

Em nosso entender, é no jardim de infância, em articulação com as famílias e o meio que o rodeia, que devem ser combatidos estereótipos através de aprendizagens significativas e de vivências diversificadas capazes de produzir cidadãos/ãs conscientes dos seus direitos e deveres, das suas atitudes e comportamentos perante os outros e sobre a aceitação da diferença de género numa perspetiva de equidade.

As conceções das crianças evidenciam que há um longo caminho a percorrer neste domínio. Não seria de esperar outra coisa, uma vez que também as con-

ções das educadoras de infância participantes nos estudos demonstram haver uma falta de atenção para esta problemática, espelhando-se a sua ausência e intencionalidade nas práticas pedagógicas.

Identificado o problema, que atividades e estratégias pedagógicas podemos desenvolver para alcançar uma cidadania cada vez mais equitativa logo a partir do jardim de infância?

6. Intervenção educativa em jardim de infância: propostas para a promoção da igualdade de oportunidades

De acordo com o quadro traçado anteriormente, pensamos que é urgente que as educadoras de infância sejam promotoras da igualdade de oportunidades entre homens/meninos e mulheres/meninas logo desde a entrada no jardim de infância. A consciência da importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para uma cidadania ativa constitui um desígnio que deve estar presente nos processos de construção do currículo e das atividades das educadoras, escutando a voz das crianças. Entendemos, por isso, que «o currículo promove a educação para a cidadania, integrando a aceitação da diversidade como meio de fomentar uma maior igualdade de oportunidades e participação» (Cardona *et al.*, 2010, p. 50).

No interior desta dimensão curricular, a educadora deve ter em linha de conta o modo como se organiza o ambiente educativo, os valores que pretende promover e aprofundar, o espaço e os materiais a utilizar, o tempo, o grupo, as atividades (na perspetiva de conceção e dinamizadora), a avaliação e o modo como integrará as famílias num processo de aprendizagem onde há intencionalidade educativa de promoção da igualdade de oportunidades. Esta ideia é corroborada por Cardona *et al.* (2010) quando afirmam:

Em todo este processo dinâmico, complexo, nunca terminado, a educadora ou o educador tem um papel central. É necessária a sua reflexão, a partilha de experiências e saberes para a constituição de uma intencionalidade que se traduz numa ação pedagógica, sistemática, facilitadora das experiências de partilha de poder e que implicam o cuidado ao nível da organização do espaço e dos materiais e a criação de experiências de aprendizagem activas (p. 60).

É neste contexto que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) valorizam a área de conteúdo que se prende com as questões do desenvolvimento pessoal, social e emocional com a designação de área de «formação pessoal e social». Esta área de conteúdo assume uma «perspetiva globalizante, assente numa organização do ambiente educativo» (Cardona *et al.*, 2010, p. 57) constituindo-se como uma «área transversal e integradora de

todo o processo educativo» (op. cit., p. 57) que envolve em si mesma outras áreas como: Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

O conjunto das interações que se estabelecem nos diversos contextos de aprendizagem do jardim de infância propiciam o desenvolvimento da participação positiva das crianças e fomenta o trabalho entre pares que pode ser, direta ou indiretamente, direcionado para a problemática da igualdade de oportunidades de género através da desconstrução de estereótipos sociais dada a facilidade com que as crianças entre os três e os cinco anos de idade aceitam fazer as diversas propostas de atividades.

De acordo com o que temos vindo a assumir, a educadora precisa criar com a criança oportunidades para aprender a ser, tendo a educadora consciência de que a criança é um ser competente (Marchão, 2012) e que precisa de um contexto responsivo ao seu desenvolvimento pessoal e social que favoreça a construção da identidade de género sem estigmas e estereótipos.

Mas, que exemplos de atividades e ou estratégias podem ser desenvolvidos em contexto de jardim de infância, numa perspetiva alargada de cidadania, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e a desconstrução de estereótipos sociais?

Socorrendo-nos do nosso papel de supervisores de estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar da ESE-IPP, e em articulação com as propostas de trabalho resultantes do *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré- Escolar* publicado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (Cardona *et al.*, 2010), optámos por selecionar o seguinte conjunto de estratégias e atividades capazes de alcançar os objetivos propostos. As mesmas têm vindo a ser integradas em planificações e têm sido postas em prática por estudantes do Mestrado em Educação Pré-escolar em salas de jardim de infância, percebendo-se, em contexto de observação, avaliação-reflexão e supervisão, a sua responsividade aos objetivos.

Assim refere-se:

1. A organização do ambiente educativo – o contexto da ação – constitui um elemento fundamental de combate à reprodução de estereótipos sociais e, conseqüentemente, de fomento à igualdade entre meninas e meninos. A observação que vamos fazendo ao longo dos anos no âmbito da supervisão da prática pedagógica habilitam-nos para referir que em muitos casos, não em todos, a organização do ambiente em áreas constitui em si mesmo um mecanismo de reprodução de estereótipos. Por exemplo, é comum em Portugal, encontrar nas salas de atividades do jardim de infância a área da Casinha ou a área da Garagem. Estas áreas alimentam uma continuidade discursiva reprodutora de desigualdades e da diferença relacionada com determinadas atividades mais direcionadas

para meninos ou para meninas, e deverá preocupar a educadora se as escolhas dos meninos for apenas e sempre direcionada para a Garagem e a escolha das meninas for sempre e apenas para a Casinha. À educadora cabe perceber o porquê e «tem que estar atenta/o[...] às suas sugestões, questionar os motivos que condicionam as suas escolhas e os seus comportamentos» (Cardona *et al.*, 2010, p. 69). Só esta atitude reflexiva e introspetiva sobre o desenvolvimento da sua prática profissional permitirá desconstruir estereótipos e contribuir para uma sociedade mais igualitária e democrática. É por isso que também deve pensar em atividades específicas onde a intencionalidade educativa é a promoção da igualdade numa perspetiva de cidadania.

2. A primeira atividade – *brainstorming* – que a educadora de infância pode desenvolver prende-se com o aproveitamento de uma certa *naturalidade discursiva* que as crianças utilizam entre si e com a educadora (entre outros) quando se referem ao «menino» e à «menina» como categoria sexual de identificação do indivíduo. Neste contexto, a educadora de infância pode orientar um diálogo sobre o corpo das crianças, as características atribuídas à figura feminina e à figura masculina e, deste modo, iniciar um duplo processo: por um lado, identificar estereótipos sociais de género; e, por outro lado, promover um reconhecimento efetivo do corpo da criança e das características que o diferenciam procurando consciencializar que a diferença faz parte do seu contexto educativo mas também do contexto social.
3. A segunda proposta de atividade prende-se com a apresentação, discussão e reflexão de imagens – *fotopalavras* – com estereótipos. Nesta atividade abre-se a possibilidade de problematização das imagens e do seu conteúdo e de se proceder a uma leitura em «profundidade» sobre a realidade apresentada. De acordo com Cardona *et al.* (2010) «o/a educador/a poderá recorrer a registos fotográficos do quotidiano familiar das crianças» (p. 77), ou mesmo a imagens e livros, ou proceder a uma reflexão a partir da realidade institucional envolvente.
4. A terceira proposta – *role-playing* – pode iniciar-se com um diálogo com as crianças, solicitando a educadora que identifiquem atividades profissionais que estas gostariam de desenvolver no futuro. A partir da identificação dessas profissões, a educadora formulará questões para compreender a escolha – provavelmente estereotipada – das crianças e proporá uma troca de atividades profissionais entre meninos e meninas face às suas escolhas iniciais. Esta técnica de simulação permite ajudar as crianças a desconstruir estereótipos associados ao género e às profissões que

cada um/a pode vir a desenvolver e, sobretudo, a consciencializá-las para a necessidade da igualdade de género.

5. No mesmo sentido propomos a realização de uma atividade em que as crianças tenham oportunidade de escolher um presente para oferecer, em dia de aniversário, às/aos suas/seus colegas. Esta atividade evidenciará alguns estereótipos que devem ser desconstruídos a partir do questionamento das escolhas e da orientação, através do diálogo, para a possibilidade de escolher outros tipos de presentes.
6. A quarta atividade proposta – *técnica por testemunho* – implica um convite a alguém da comunidade educativa que desenvolva uma atividade profissional que, socialmente, se encontra associada ao homem ou à mulher. A testemunha dará conta da sua experiência de vida e do modo como pode desenvolver uma atividade que, em regra, se encontra associada ao sexo oposto pelos mais diversos motivos. A título de exemplo, pode convidar-se uma mulher bombeira, uma mulher polícia, uma futebolista ou ainda uma camionista ou mecânica, uma cientista (entre outros possíveis); por outro lado, pode convidar-se um cabeleireiro, um florista, um educador de infância, um bailarino, ou outros, de modo a promover o processo de desconstrução de ideias e ou de conceitos naturalizados.
7. (Des)construir e (re)construir histórias pode ser uma atividade que permite às educadoras compreender até que ponto o valor da igualdade de oportunidades entre meninos e meninas foi apropriado. A educadora contará uma história onde se evidenciam os estereótipos ao nível de comportamentos, atitudes, vestuário, questões do quotidiano pedagógico e/ou familiar e, a partir da mesma, dialogará com as crianças explorando a história e tentará, colocando as crianças no papel de construtoras da história, reconstruir toda a narrativa de modo a, por exemplo, propor a construção de uma nova história com os mesmos atores. Este momento pode constituir um processo de avaliação e de autoavaliação sobre o efeito das atividades desenvolvidas.

O conjunto destas propostas foi desenvolvido nos contextos educativos cooperantes da ESE-IPP. A responsividade das atividades tem sido aferida pela participação e empenho das crianças nas atividades propostas pelas educadoras-estagiárias; pelas interações verbais e não-verbais desenvolvidas entre as educadoras estagiárias-crianças e entre as crianças-crianças; pelos papéis simbólicos desenvolvidos pelas crianças nos diversos espaços da sala; pelo conteúdo da reflexão conjunta produzida pelas crianças e pelas educadoras-estagiárias; e pela documentação produzida pelas crianças (desenhos, pinturas e testemunhos orais). O planeamento destas atividades, apoiado num quadro conceptual prévio, mostrou

que, apesar da avaliação positiva efetuada pelas educadoras estagiárias, pelas educadoras cooperantes e pelos/as docentes supervisores, ainda há muito a fazer nas salas do jardim de infância.

A espontaneidade das crianças, as suas experiências sociais e familiares, a organização do ambiente educativo, os diálogos entre as crianças e situações casuais devem ser aproveitadas pelas educadoras para questionar, dialogar, discutir, avaliar situações que merecem ser tratadas e trabalhadas com os cidadãos e cidadãs com responsabilidades no futuro da sociedade.

7. Considerações finais

O jardim de infância contribui de forma decisiva para a construção de uma sociedade mais justa, livre, tolerante e igualitária. É a partir desta realidade que a identidade da criança se vai definindo em torno de valores promotores de uma cidadania ativa. Do interior deste quadro emerge a importância da igualdade entre meninos/homens e meninas/mulheres. A ação da educadora de infância é da maior relevância no processo de combate à reprodução social de estereótipos que conduzem a uma sociedade desigual. Pese embora a literatura apontar para a importância desta profissional de educação no contexto da promoção da igualdade de género, a análise e interpretação que realizámos, tendo por base o conjunto de dados obtidos em cinco estudos de investigação que envolveram 17 educadoras de infância e 97 crianças em idade pré-escolar, mostram que ainda há muito caminho a percorrer nesta matéria.

As educadoras de infância participantes nos estudos, que nos serviram de base a este trabalho, parecem não estar muito alertas para a problemática da igualdade de oportunidades de género e combate aos estereótipos no seu contexto pedagógico. Parece mesmo, em certos momentos, que é algo com o qual não se preocupam, adquirindo comportamentos, hábitos e atitudes como algo «natural» e, em certos momentos, contribuindo, ainda para a reprodução de estereótipos de género. Esta realidade, preocupante, é revelada, por exemplo, quando se observa o modo como o ambiente educativo é organizado, quando se observam as interações estabelecidas entre a educadora e a criança ou ainda nos materiais pedagógicos utilizados convocando, entre outros, a simbologia da cor para identificar meninos e meninas.

A realidade que identificámos é corroborada pelo diálogo estabelecido com as crianças. Esta «pedagogia da escuta» da criança permite-nos assumir que, na sua maioria, as crianças refletem a ausência de consciencialização, por parte das educadoras de infância e das famílias, sobre a importância destes conteúdos no jardim de infância. Esta evidência ganha forma quando se percebe que as crianças

assumem uma identidade em função do seu aspeto físico; atribuem papéis socioprofissionais estereotipados quando solicitadas a opinar, por exemplo, sobre as atividades que homens e mulheres desenvolvem ou deviam desenvolver (incluindo os papéis no seio da família); e, realça-se, ainda, quando são solicitados a escolher brinquedos ou presentes para oferecer no aniversário a um amigo/menino ou a uma menina/menina.

Todavia, o quadro traçado permitiu também realçar que, embora as crianças “naturalmente” tenham estes comportamentos, atitudes, e opiniões, quando a ação da educadora de infância incide diretamente sobre estas problemáticas através do diálogo, da organização do ambiente educativo ou da construção de novos materiais pedagógicos e atividades conducentes à promoção da igualdade entre meninos e meninas, as crianças revelam uma enorme abertura, um sentido de tolerância muito grande e reconhecem a possibilidade de mudar de opinião. A intervenção na organização do ambiente educativo, a construção de experiências de aprendizagem e atividades específicas (como aquelas que propusemos previamente, entre outras possíveis) e o desenvolvimento de materiais pedagógicos apropriados permitem uma ação promotora da cidadania plural, constituindo-se o jardim de infância como um agente de mudança e equilíbrio social.

8. Legislação

Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo português

Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

9. Referências

- Alvanel, A. (2015). *O jogo simbólico e a construção da identidade de género*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório final apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar.
- Alvarez, T. (2007). *Género e cidadania nas imagens de História*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Basow, S. (1992). *Gender stereotypes and roles*. Pacific Grove, Brooks/Cole.
- Bento, A. (2011). *Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório Final apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a cidadania através de práticas de igualdade de género na Educação Pré-escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório Final apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar.

- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guião de educação, género e cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Castro, I., & Barbosa, F. (Orgs). (2000). *Coeducar para uma sociedade inclusiva*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Presidência do Conselho de Ministros.
- Duarte, J. (2013). *Promoção da igualdade de género na educação pré-escolar através do guião Educação, Género e Cidadania*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório Final apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar.
- Gispert, C. (1999). *Enciclopédia de psicologia*. Lisboa: Liarte.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A educação de infância portuguesa e o modelo de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação. In Hernández Díaz, J. M^a, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-540). Salamanca: FahrenheitHouse Ediciones.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014a). Género, cidadania e práticas educativas: a promoção da igualdade em contextos educativos. In SPCE, *Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1855-1863). Vila Real: Universidade de Trás-os Montes, UTAD.
- Kishimoto, T., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Em busca da pedagogia da infância. Pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A., & Bento, A. (2012). Promoção da igualdade de género - um estudo em contexto de educação pré-escolar. In Brito, P., Alves, J., Nunes, J., Cordeiro, R., Dias, C., Martins, M. C., & Palmeiro, A., *III Seminário de I&DT. Valorizar o saber, criar oportunidades. Comunicações* (pp. 572-586). Portalegre, Portugal: C3i - Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação. Obtido de <http://comun.rcaap.pt/handle/123456789/4117>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2014). Trajetos de investigação: quando escutamos as vozes das crianças. In SPCE, *Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (pp. 1413-1420). Vila Real: UTAD.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2015). Educação, cidadania e igualdade de oportunidades: olhares sobre a educação de infância. *Revista Aprender*, 36, 72-85. Acedido em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/116-revista-aprender>
- Martelo, M. J. (1999). *A escola e a construção da identidade das raparigas: O exemplo dos manuais escolares*. Lisboa. Comissão para a Igualdade e para os

- Direitos das Mulheres. Presidência do Conselho de Ministros.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53. Obtido em 15 de outubro de 2013, de www.rieoei.org/rie53a08htm, pp. 185-202
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monge, M. G., Rosário, M., & Cañamero, G. (2000). *Criatividade na coeducação. Uma estratégia para a mudança*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Monteiro, R. (2013). Desafios e tendências das políticas de igualdade de mulheres e homens em Portugal. *Revista Estudos Feministas*, 21(2). Obtido em dezembro de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext, pp. 535-552
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania, construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, M. *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In Kishimoto, T., & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.), *Em busca da pedagogia da infância. Pertencer e participar* (pp. 188-216). Porto Alegre: Penso.
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Dissertação apresentada para conclusão do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Cardona, M., & Rosário, M. (2005). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Silva, M. (2002). *A igualdade de género. Caminhos e atalhos para uma sociedade inclusiva*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Presidência do Conselho de Ministros.
- Uva, M. (2015). *Trabalhar o género e a cidadania na formação de Professores/as*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Relatório profissional apresentado para obtenção do Título de Especialista em Formação de Educadores e de Professores.

- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vieira, C., (Coord.), Nogueira, C., & Tavares, T. (2012). Género e cidadania. In Pomar, C. (Coord.), Balsa, A., Conde, A., García, A., García, A., & Tavares, T., *Guião de educação, género e cidadania - 2.º Ciclo* (pp. 7-48). Lisboa: CIG.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.