

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA Pré-escolar

Maria João Cardona (coord.), Conceição Nogueira
Cristina Vieira, Marta Uva, Teresa-Cláudia Tavares



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

Pré-escolar

Maria João Cardona (coord.), Conceição Nogueira,
Cristina Vieira, Marta Uva, Teresa-Cláudia Tavares

Lisboa, 2015



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

Podem ser reproduzidos pequenos excertos desta publicação, sem necessidade de autorização, desde que se indique a respetiva fonte.

O conteúdo apresentado não exprime necessariamente a opinião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação género e cidadania: pré-escolar

Autoria:

Maria João Cardona (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Marta Uva e Teresa-Claúdia Tavares

Ilustração:

Sílvia Castro

Consultoria Científica:

Teresa Vasconcelos e Teresa Joaquim

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Preparação da edição:

Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG

Edição:

1.ª ed., setembro 2015

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

www.cig.gov.pt

Av. da República, 32 - 1.º - 1050-193 LISBOA – PORTUGAL

Tel.: (+351) 217 983 000 | Fax: (+351) 217 983 099

E-mail: cig@cig.gov.pt

Delegação do Norte:

Rua Ferreira Borges, 69 - 3.º F – 4050-253 PORTO – PORTUGAL

Tel.: (+351) 222 074 370 | Fax: (+351) 222 074 398

E-mail: cignorte@cig.gov.pt

Revisão linguística, aplicação do acordo ortográfico, impressão e acabamento:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-401-8 (impresso) | 978-972-597-402-5 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME

Também disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentação-de-referencia/doc/>

Índice

<i>Nota prévia</i>	VII
<i>INTRODUÇÃO. Género, educação, cidadania... o desafio</i>	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1. Género e Cidadania	7
1.1.1. <i>De que falamos quando falamos de género?</i>	10
1.1.2. <i>O género como categoria social</i>	20
1.1.3. <i>A formação da identidade de género</i>	23
1.1.4. <i>Estereótipos de género</i>	26
1.1.5. <i>De que falamos quando falamos em cidadania?</i>	33
1.1.6. <i>Que relações entre género e cidadania?</i>	37
1.1.7. <i>De que falamos quando falamos em cidadania e educação?</i>	40
1.1.8. <i>Construindo práticas de cidadania</i>	46
1.2. Género e Currículo na Educação de Infância	49
1.3. Educação para a Cidadania e Igualdade de Género na Educação de Infância (dos 3 aos 6 anos)	59
2. GÉNERO, CIDADANIA E INTERVENÇÃO EDUCATIVA: SUGESTÕES PRÁTICAS	65
2.1. A Organização do Ambiente Educativo	67
2.2. A Organização do Grupo	73
2.3. O Papel do/a Educador/a. Exemplos de atividades.	75
2.4. A (Auto)Avaliação	84
2.5. O Envolvimento das Famílias e da Comunidade	94
2.6. As Áreas de Conteúdo. Exemplos de Projetos	99
2.6.1. <i>A área da formação pessoal e social</i>	100
2.6.2. <i>A área do conhecimento do mundo</i>	103
2.6.3. <i>A área da expressão e comunicação</i>	106
2.6.4. <i>Projetos que envolvem as diferentes áreas curriculares</i>	108
2.7. Projetos da Instituição	117
2.8. Reflexão Final	119
<i>Bibliografia Referenciada</i>	121
<i>Legislação Referenciada</i>	137
<i>Glossário</i>	141
<i>Índice de Quadros e Figuras</i>	149
<i>Anexos</i>	153
<i>Notas Biobibliográficas</i>	157

Nota Prévia

Com a reedição dos *Guiões de Educação Género e Cidadania*, pretende a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) responder à crescente e generalizada utilização destes materiais na prática docente e às inúmeras solicitações dos mesmos por parte de escolas, bibliotecas, instituições de ensino superior e outras organizações, públicas e privadas, de âmbito educativo e formativo, e profissionais de educação e/ou de formação, de todos os níveis de ensino. Face ao impacto dos *Guiões* no sistema educativo, estes foram considerados pela Comissão Europeia, em 2012, uma Boa Prática em Género e Educação, publicando a CIG, em 2013, no seu sítio *web*, a versão digital em inglês dos *Guiões* destinados ao pré-escolar e ao 3.º ciclo do ensino básico. Em 2015, foi a vez do Conselho da Europa integrar estes materiais nas Boas Práticas no combate aos estereótipos de género na e através da educação.

Os *Guiões de Educação Género e Cidadania*, cuja publicação se iniciou em 2010, constituem uma iniciativa da CIG, apoiada, no quadro do QREN, pelo POPH, através do Eixo 7 – Igualdade de Género, no que se refere à sua conceção e publicação, e acompanhada pela Direção Geral de Educação (DGE) que validou a adequação do seu conteúdo às orientações curriculares do Ministério da Educação.

Destinando-se à educação formal, os *Guiões* são instrumentos de apoio para profissionais de educação de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e de todos os tipos e/ou modalidades de ensino. A finalidade destes *Guiões* é a integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga. Pretende-se, assim, contribuir para tornar efetiva a educação para a cidadania para raparigas e para rapazes, garantindo que a educação, e a cidadania como uma das suas áreas transversais, se configure e estruture a partir, entre outros, do eixo das relações sociais de género, visando uma verdadeira liberdade de escolha dos percursos académicos e profissionais e dos projetos de vida por parte, quer de raparigas, quer de rapazes.

A produção destes *Guiões* enquadra-se nos compromissos internacionais assumidos por Portugal, inscrevendo-se, nomeadamente, nos Objetivos Estratégicos da Plataforma de Ação de Pequim (1995) relativos à educação¹ e na Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (Convenção CEDAW)², e constituindo uma resposta às Recomendações dirigidas a Portugal por este Comité, em novembro de 2008. A nível nacional, os *Guiões* respondem às medidas da área da educação previstas nos Planos Nacionais para a Igualdade (PNI) que têm abrangido vertentes como a orientação escolar e profissional, o currículo, a organização escolar, a prevenção da discriminação sexual, o combate à violência de género e a formação, inicial e contínua, de profissionais de educação. Os *Guiões* respondem, ainda, às Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania emanadas do Fórum de Educação para a Cidadania, em 2008³. Decorrendo das responsabilidades da CIG que, por força da sua Lei Orgânica de 2007, passou a ter competências na área da educação para a cidadania, os *Guiões* traduzem também a intervenção da CIG nesta área enquanto Mecanismo Nacional para a Igualdade entre Mulheres e Homens.

¹ Objetivo Estratégico B.4, “Desenvolver uma educação e formação não discriminatórias”, cujas medidas foram retomadas em 2000, nas *Iniciativas e Ações futuras. Igualdade de Género, Desenvolvimento e Paz para o século XXI*, aquando da avaliação do progresso da Plataforma de Ação.

² No que se refere ao art.º 5.º e principalmente ao art.º 10.º relativo à Educação.

³ Em especial no que se refere aos Objetivos Estratégicos 4, 5 e 6. O Fórum decorreu entre 2006 e 2008 e foi promovido pela Ministra da Educação e pelo Secretário de Estado da PCM.

Os *Guiões de Educação Género e Cidadania* inscrevem-se na linha de atuação da Comissão que sempre elegeu a educação como área de intervenção prioritária, nela desenvolvendo uma atividade estrategicamente conduzida, assente em projetos de intervenção delineados e concretizados de forma articulada, numa lógica de continuidade, consolidação e avaliação de resultados, identificação de resistências, lacunas e respostas às mudanças do sistema educativo e à evolução das práticas de profissionais de educação. Da ação desenvolvida pela Comissão resultou, entre outras, a criação de uma Rede Nacional informal (a Rede Coeducação) de especialistas, investigadoras e investigadores em Género, Educação e Formação, docentes do ensino superior e não superior e elementos de ONG. Esta Rede é, hoje, um recurso nacional incontornável para uma intervenção na educação, no domínio da igualdade de género, fundada em rigor, adequação e sustentabilidade científica e pedagógica. A ela pertencem muitos dos elementos da equipa que concebeu estes *Guiões*.

A elaboração dos *Guiões* foi acompanhada por ações complementares, de formação de docentes em 2008/09 e de intervenção em escolas-piloto, onde se auscultaram profissionais de educação (educadoras e educadores de infância, docentes e psicólogas/os), tendo participado neste processo escolas do Grande Porto, da Grande Lisboa, de Santarém e de Setúbal⁴.

A par do rápido e crescente sucesso dos *Guiões de Educação Género e Cidadania* junto das e dos profissionais de educação de infância e dos ensinos básico e secundário, a procura de formação por este grupo profissional tem aumentado de forma significativa. Deste modo, e tal como previsto nos IV e V PNI, a formação contínua de docentes para a aplicação, efetiva e integrada, destes materiais na prática pedagógica tem constituído, desde 2011, uma aposta da CIG concretizada⁵ através da colaboração com elementos da Rede Coeducação e as respetivas instituições de ensino superior, de norte a sul do país⁶, com a Direção Geral de Educação e, mais recentemente, com algumas autarquias no quadro dos respetivos Planos Municipais para a Igualdade⁷.

Os *Guiões de Educação Género e Cidadania* têm, assim, constituído um valioso e inestimável meio de concretização do *mainstreaming* de género no sistema educativo e nos seus diferentes contextos – da sala de aula e das aprendizagens disciplinares aos projetos de escola e às aprendizagens transversais, em especial as globalmente integradas na educação para a cidadania (de que são exemplo a saúde, as tecnologias e a liderança, entre outras).

Uma última nota sobre a utilidade destes *Guiões*. Tal como tem sido reiterado pela ONU, através do Comité CEDAW, pelo Conselho da Europa e pela União Europeia, não basta produzir bons materiais sobre género e educação. É imprescindível uma aposta efetiva, exigente e continuada na formação de profissionais de educação para que a aplicação destes materiais se concretize, respeitando-se os objetivos para que foram criados, e para que a sua aplicação tenha um impacto real junto das crianças e jovens de ambos os sexos a quem se destinam, não apenas no seu percurso escolar, mas durante toda a sua vida, enquanto pessoas e enquanto elementos de pleno direito em todas as comunidades a que pertencerem.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

⁴ Jardins de Infância Rossio do sul do Tejo, de Mora, n.º 1 de Rio Maior, da Póvoa de Santarém, de S. Domingos, das Fontainhas e da Portela das Padeiras, CSIS – Unidade S. Domingos, EDUCOR, Escolas Secundárias Sebastião da Gama e de Oliveira do Douro; Escolas EB 2/3 do Cerco e de Rio Tinto n.º 2 e Escola Secundária com 2.º e 3.º ciclos Professor Reynaldo dos Santos.

⁵ 56 ações de formação cobrindo todo o país.

⁶ Institutos Politécnicos de Santarém, Setúbal, Portalegre e Lisboa, através das respetivas Escolas Superiores de Educação, e Universidades Aberta e do Minho, Porto, Coimbra, Beira Interior e Évora.

⁷ Merecem destaque as Câmaras Municipais do Seixal, de Sintra e da Figueira da Foz.



Introdução

Introdução

Esta publicação pretende apoiar as práticas educativas a desenvolver por educadores e educadoras de infância relativamente ao trabalho sobre género e cidadania com as crianças. As questões relativas ao género e à cidadania entram na vida das instituições de educação de infância trazidas pelas crianças; fazem parte do quotidiano. No entanto, não é fácil a sua abordagem; são muitas vezes “esquecidas”. A sua complexidade, a falta de apoio em termos de formação dada a educadores e educadoras, a falta de recursos e de bibliografia retiram ao trabalho sobre estes conteúdos a atenção necessária. Além disso – de acordo com as Orientações Curriculares definidas para a educação pré-escolar (ME, 1997) – estes conteúdos integram-se na área, fundamental, da formação pessoal e social. O facto de esta área ter um carácter transversal não favorece a intencionalidade educativa que, importante em todos níveis de ensino, deve predominar na educação das crianças pequenas.

Foi para ajudar a superar estas dificuldades que surgiu o presente guião. Numa primeira parte refletimos sobre os principais conceitos e

fundamentos do trabalho sobre questões de género e cidadania na educação, versando a especificidade deste trabalho na educação de infância.

Na segunda parte apresentamos sugestões práticas, considerando a organização do ambiente educativo e o trabalho com as famílias. Exemplificamos projetos a trabalhar transversalmente ou nas várias áreas de conteúdo; projetos originados quer por situações do quotidiano, quer por propostas feitas pela educadora ou pelo educador. Todas as sugestões apresentadas são apenas exemplos, pontos de partida para novas propostas. Com efeito, se a especificidade de cada contexto deve ser sempre considerada, quando se abordam temáticas como o género e a cidadania a atenção a esta especificidade toma particular importância, dada a complexidade destas temáticas e a forma como são condicionadas pela diversidade sociocultural que caracteriza a vida das crianças.

De acordo com a legislação em vigor no nosso país, a “educação pré-escolar” refere-se apenas às crianças a partir dos 3 anos, sendo as Orientações Curriculares definidas pelo Ministério da Educação destinadas apenas a este grupo etário.

Nesta publicação tivemos sobretudo em conta as crianças dos 3 aos 6 anos, idade de ingresso na escola obrigatória. No entanto, optámos por utilizar preferencialmente a mais abrangente expressão “educação de infância”, já que o trabalho realizado pelo/a educador/a em creches (portanto antes da entrada na educação pré-escolar) deve integrar atentamente esta dimensão, presente desde que as crianças nascem.

1.

Enquadramento Teórico

1.1.

Género e Cidadania

Introdução

A diversidade de características dos homens e das mulheres constitui um manancial de recursos de tal maneira valioso que a trajetória de cada pessoa ao longo do seu ciclo de vida está continuamente em aberto, construindo-se em função de uma multiplicidade de fatores históricos e contextuais. Estas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem têm sido, no entanto, historicamente restringidas, sempre com base na defesa de estereótipos arcaicas, conducentes a desigualdades e discriminações, penalizadoras em maior escala para o sexo feminino.

Uma leitura desatenta das estatísticas atuais relativas à situação das mulheres e dos homens ocidentais faz crer que a igualdade entre homens e mulheres está praticamente conseguida. Porém, a aparente igualdade quantitativa em alguns sectores escamoteia a real

desigualdade qualitativa: elas já são mais numerosas do que eles na escola, mas ensino misto e coeducação estão longe de ser conceitos sinónimos; no mundo profissional existem ainda disparidades salariais em muitos sectores de atividade, persistem os chamados tetos de vidro na ascensão profissional, as jovens mulheres recém-licenciadas têm mais dificuldade de acesso ao emprego do que os seus colegas do sexo masculino e o desemprego afeta-as mais. Para além desta situação, o discurso sobre a conciliação entre a vida doméstica e a carreira continua a existir associado essencialmente às mulheres que, na realidade (seja em termos das tarefas domésticas, ou do cuidado aos filhos e a familiares dependentes), são de uma forma geral as garantes da vida quotidiana das famílias, vendo a sua saúde física e psicológica posta em risco por esta real sobrecarga. Finalmente, as mulheres, se bem que agora mais presentes na vida pública, continuam minoritárias em posições onde o poder importa e o estatuto socioeconómico é fundamental. A atual *Lei da Paridade* (Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de agosto) poderá alterar esta situação, mas, ainda assim, muito será necessário fazer para que elas se encontrem igualmente

representadas e todos os seus talentos sejam de igual forma valorizados.

Embora as mulheres sejam, efetivamente, a face legitimamente mais visível da batalha pela igualdade de direitos e oportunidades, é indubitável que um tratamento produtivo desta problemática deve incluir também a consciência do impacto que estas desigualdades acarretam para o sexo masculino. São disso bastante expressivos factos como: a maior taxa de abandono escolar dos rapazes, sobretudo no ensino secundário; o número e a gravidade dos acidentes de viação dos rapazes na adolescência, associados a uma pressão societal para uma forma de masculinidade hegemónica que também os constrange; e a falta de autonomia a nível da realização de tarefas *domésticas*, limitação essa subjacente às razões alegadas pelos homens para o casamento na sequência de um primeiro divórcio ou viuvez, ou ainda à decisão de alguns idosos (do sexo masculino) saudáveis de passarem a viver em instituições quando ficam sozinhos. Pelo exposto, importa trabalhar no sentido da construção de um mundo onde homens e mulheres possam viver em igualdade, sem constrangimentos a todas as suas aspirações e com garantias de oportunidades de exercício dos seus múltiplos talentos¹.

A escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar

entre os principais agentes de mudança, contribuindo, “juntamente com outros intérpretes sociais, para a construção da realidade”, como escreveram Gisela Tarizzo e Diana Marchi (1999: 6). Por esse motivo, deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer. Isto pode conseguir-se através de boas práticas de cidadania ativa e democrática, que possam ser aprendidas na escola a par dos conteúdos do currículo

formal. Para o alcance dos objetivos que norteiam a efetiva realização desta cidadania ativa é necessário que a escola assuma também a responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, de cooperação e de educação para a participação. Uma escola democrática é

uma organização de liberdade, capaz de oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas no sexo, na classe, na raça/etnia, na orientação sexual, na religião, na cultura. É uma escola que supera preconceitos e estereótipos. Uma cidadania ativa numa sociedade cada vez mais plural implica a aceitação do valor da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas, implica um compromisso genuíno com a sociedade na sua diversidade, o respeito crítico pelas culturas, crenças, religiões etc., e implica também abertura à solidariedade pela diferença, rejeitando qualquer tipo de exploração – racismo, sexismo... enfim, recusando a discriminação sob qualquer forma.

¹ Estas problemáticas são aprofundadas, neste Guião, no capítulo “A transversalidade do género na intervenção educativa”.

Apesar das múltiplas discriminações existentes, vamos centrar-nos neste guia nas questões da igualdade entre homens e mulheres e por isso na erradicação do sexismo, conceito que abrange todos os preconceitos e formas de discriminação exercidas contra um indivíduo devido ao respetivo sexo. Temos bem presente que há uma multiplicidade de discriminações que se podem cruzar e produzir formas de desigualdade particulares. Não esquecemos, como advertiu Conceição Nogueira (2009), essas formas interseccionais de viver as múltiplas discriminações (como acontece, por exemplo, no caso de jovens raparigas provenientes de classes desfavorecidas ou de etnias não dominantes); elas estão presentes ao longo deste trabalho, mesmo mesmo que nem sempre nomeadas. Apenas por razões de ordem prática nos centraremos essencialmente na categoria de sexo (homens e mulheres) que tende a fomentar uma visão dos dois sexos como opostos.

Esta divisão, assimétrica do ponto de vista simbólico, no entender de Lúcia

“ Mas a aplicação correta do princípio da igualdade exige que se trate de modo igual o que é igual e de modo diferente o que é diferente. Desde que se verifiquem situações de desigualdade à partida, haverá que corrigir essa desvantagem inicial através de ações positivas que, procurando anulá-la, criem condições para uma real igualdade de oportunidades.”

Eliane Vogel-Polsky, 1991: 5.

Amâncio (1994), perpassa toda a sociedade e conduz à emergência de estereótipos, preconceitos e discriminações que afetam prioritariamente as mulheres. Importa por isso clarificar conceitos, mapear argumentos e diferentes posicionamentos para que este fenómeno do sexismo possa ser pensado, repensado e, quando interrelacionado com outras categorias de pertença que acarretam também discriminações, analisado na sua inerente complexidade.

Este capítulo constitui a parte introdutória de um Guião destinado à promoção da igualdade de género no âmbito de diferentes espaços educativos formais, com especial ênfase no ensino pré-escolar e no terceiro ciclo do ensino básico.

Encontra-se dividido em sete secções articuladas entre si. Numa primeira secção é feita uma tentativa de clarificação dos termos sexo e género, a que se segue uma reflexão sobre a importância do género enquanto categoria social desde a primeira infância. Logo em seguida, analisa-se sob o ponto de vista psicológico a formação e consolidação da identidade de género nos primeiros anos de vida. O conhecimento dos estereótipos de género, por parte das crianças, e a adoção dos mesmos com a idade, são aspetos tratados na parte seguinte. O capítulo termina com uma reflexão sobre o que é a cidadania, sobre a relação entre género e cidadania e sobre as formas de praticar uma verdadeira educação para a cidadania.

1.1.1.

De que falamos quando falamos de género?

O sexo de uma criança é sem dúvida um fator importante para o seu desenvolvimento. Não é por acaso que uma das primeiras perguntas que se faz às mães e aos pais quando uma criança acaba de nascer é se é *menina ou menino*. O próprio nome que se escolhe para o/a bebé deixa antever o seu sexo e a presença de um/a bebé ou de uma criança em relação à qual se desconhece o sexo suscita sentimentos de desconforto naqueles que a rodeiam. Ainda que nos primeiros meses de vida as crianças de ambos os sexos tenham características físicas semelhantes, a mãe e o pai começam logo a *construir* o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino. Assim sendo, podemos afirmar que o sexo, para além de ser um fator biológico, é também um fator social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Reações essas diferentes não só ao nível de aspetos concretos, como a oferta de brinquedos, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada.

Esta caracterização (que podemos apelidar de quase “automática”) dos homens e das

mulheres em termos pessoais e sociais, a partir do conhecimento da sua categoria biológica de pertença, abriu caminho a raciocínios simplistas de explicação dos comportamentos individuais, à crença na estabilidade dos atributos individuais e à ideia de que seria “normal” que os seres masculinos tivessem certas características psicológicas e os seres femininos evidenciassem outras, distintas. Para além desta visão dicotómica não ter qualquer fundamento científico – sendo por isso de toda

“ Acredita-se que os brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de painéis e tachos, bonecas e bonecos, eletrodomésticos em miniatura, estojos de cabeleireira, kits de maquilhagem, etc.), uma vez que têm uma finalidade habitualmente prevista, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes (pistas de carros, legos, construções, bolas, transportes em miniatura, etc.). Os segundos, pelo facto de não terem uma utilidade tão predefinida, tendem a ser mais fomentadores da criatividade e inclusive de uma maior ocupação do espaço circundante. Esta desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá refletir-se, mais tarde, de forma diferente em ambos os sexos, em aspetos tão diversos como a capacidade de resolução de problemas, a apetência para enfrentar desafios, a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço, etc.”

Jeanne Block, 1984.

a conveniência examinar e refletir em torno da origem das eventuais diferenças entre homens e mulheres – a discussão desta problemática ganha ainda maior relevância se pensarmos que a diferença

não tem sido sinónimo de diversidade, mas sim de desigualdade, de hierarquia e de posse dissemelhante de poder e de estatuto social. Neste enquadramento, e tendo presentes os objetivos

que norteiam este Guião, parece-nos extremamente pertinente e útil, para uma atuação pedagógica que contrarie preconceitos e discriminações, a distinção entre sexo e género.

“ Um catálogo intitulado “Festa dos brinquedos”, difundido por um hipermercado no período de Natal (1999), apresenta os artigos organizados em vários capítulos, entre os quais analisámos dois que correspondem às seguintes designações:

» Menina (12 páginas) » Rapaz (14 páginas).

Passando ao lado das questões linguísticas (menina vs. rapaz), apresentamos a seguir a lista dos brinquedos incluídos em cada um desses dois itens (...).

Um brinquedo não é um objeto neutro: é um veículo de simulação e de aprendizagem da vida adulta, encaminha os comportamentos e as práticas sociais e culturais, define lugares na comunidade e na família. Nesta ótica, que informação nos transmite o catálogo do hipermercado?

Feminino		Masculino	
Brinquedo	n.º de vezes	Brinquedo	n.º de vezes
Boneca bebé	24	Motorizada	3
Banheira para bebé	3	Figuras espaciais	2
Alcofa para bebé	5	Nave espacial	1
Cadeira para bebé	1	<i>Robots</i>	5
Carro para bebé	6	Heróis de BD e cinema	21
Casa das bonecas	2	Avião de guerra	2
Baloço para boneca	1	Viaturas de heróis	2
Boneca adulta – tipo “Barbie”	10	<i>Hidrojet</i>	1
Casa da boneca	5	Submarino	1
Automóveis para boneca adulta	2	Porta-aviões	1
Boneco adulto – tipo “Ken”	1	Pista de carros	4
Parque infantil para boneca	2	Garagem	5
Escola e enfermaria	1	Conjunto de carrinhos	3
Consultório de pediatra	1	Jipe	1
Castelo encantado / palácio	4	Helicóptero	2
Acessórios de <i>toilette</i>	3	Carro teleguiado	24
Cozinha / equipamento de cozinha	5	Gruas	2
Supermercado/produtos	2	Comboio elétrico	2
Bonecos Disney	2		
Maleta de teatro	1		
Secretária	1		
Patins	2		

Permite-nos detetar dois perfis distintos: um encaminha as crianças para a maternidade, para as tarefas domésticas e para a estética do corpo; outro aponta claramente para a tecnologia, incluindo alguns elementos de violência ou, pelo menos, de conflituosidade.”

Isabel Margarida André, 1999: 98-99.

O termo *sexo* é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino.

O termo *género* é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas.

No sentido de clarificar a ideia de que as diferenças observadas entre os sexos não se justificam simplesmente pela pertença da pessoa a uma categoria biológica presente à nascença, mas que resultam sobretudo de construções culturais, Ann Oakley propôs, em 1972, que se efetuasse a distinção entre os termos *sexo* e *género*, distinção essa que passou a servir de referência para as Ciências Sociais. Em seu entender, o *sexo* com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino. Por seu turno, o *género que desenvolvemos* envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade. Assim, o termo *sexo* pertence ao domínio da biologia e o conceito de *género* inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais. Para além das diferenças genéticas entre os sexos, espera-se, na maior parte das sociedades, que os homens e as mulheres se comportem de uma maneira diferente e assumam papéis distintos. Ainda na linha do pensamento da autora atrás citada, convém ter presente que os conceitos de feminilidade e de masculinidade diferem em função de especificidades culturais, o que significa que variam no espaço e no tempo, apresentando definições distintas de época para época e, num mesmo período histórico,

de região para região, e são ainda sujeitos a readaptações de acordo com outras variáveis, como a classe social, a idade, a etnia e a religião.

O estudo da importância do género para a compreensão da vida individual de homens e de mulheres tem despertado a atenção de cientistas com origens teóricas diversas que, fazendo uso de abordagens e metodologias distintas, trouxeram para a discussão desta problemática argumentos de extrema relevância, ainda que nem sempre facilmente conciliáveis entre si. Este facto tem tornado ainda mais profícuo o debate e contribuiu indubitavelmente para a compreensão da natureza socialmente construída do género, a qual legitimou todo um sistema de relações sociais – de dominação e de subordinação – pautadas, ao longo da história, por desigualdades de poder tanto ao nível *material* como simbólico, como escreveu a historiadora Joan Scott (1986).

“ Que significa ‘ser homem’ do ponto de vista social?

A pergunta é tão complexa quanto aparentemente ingénua. Para a larguíssima maioria das pessoas, para o nível a que nas Ciências Sociais chamamos *senso comum*, ser homem é fundamentalmente duas coisas: não ser mulher, e ter um corpo que apresenta órgãos genitais masculinos. A complexidade encontra-se precisamente na ingenuidade – agora sim –, de remeter para caracteres físicos do corpo uma questão de identidade pessoal e social. Isto porque ‘ser homem’, no dia a dia, na interação social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, relembrados. Em suma, em constante processo de construção.”

Miguel Vale de Almeida, 1995: 127-128.

Já em 1949 Simone de Beauvoir falava desta legitimação da construção de diferenças sociais com base nas diferenças sexuais, ao defender que o ser humano do sexo feminino *não nasce mulher*, mas sim *torna-se mulher* pela incorporação de modos de ser, de papéis, de posturas e de discursos condizentes com o modelo de feminilidade dominante na cultura a que pertence. O mesmo poderá dizer-se a propósito da aprendizagem do que é *ser homem* por parte dos seres humanos que nascem do sexo masculino, os quais tendem a ser socializados de acordo com as características distintivas da masculinidade culturalmente preponderante da sua geração.

As investigações, sobretudo de natureza psicológica e sociológica, dedicadas à descoberta de diferenças/semelhanças entre homens e mulheres, nem sempre têm conduzido a conclusões coincidentes, e há quem tenda a destacar sobretudo as diferenças entre os indivíduos – a chamada perspectiva do *enviesamento alfa* – enquanto outros/as se inclinam a

evidenciar principalmente as semelhanças – a chamada perspectiva do *enviesamento beta*². De facto, apesar de numerosos trabalhos concluírem pela inexistência de diferenças sexuais em domínios como, por exemplo, o cognitivo³, outros apontam para a existência de diferenças entre homens e mulheres, sobretudo ao nível da personalidade na vida adulta, quando se pede às pessoas que se autodescrevam⁴ de acordo com determinadas características. Certos traços como independência, competitividade, agressividade e dominância continuam a ser associados a homens, reunidos sob a designação de *instrumentalidade* masculina; a sensibilidade, a emocionalidade, a gentileza, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações continuam a estar associadas às mulheres, sob a designação de *expressividade* feminina.

Quer se dê destaque às eventuais diferenças encontradas entre os sexos, quer se valorize a perspectiva que defende serem mais as semelhanças, o que é importante realçar é que as características observadas

nos homens e nas mulheres desenvolvem-se em sintonia com uma multiplicidade de influências que são inerentes ao processo de socialização e que começam logo a partir do momento em que se toma conhecimento do sexo da criança, ou seja, mesmo antes do nascimento.

Estudos efectuados com mulheres grávidas e descritos por Carole Beal (1994) permitiram concluir que existe uma tendência, por parte das futuras mães, para percecionarem de maneira diferente os movimentos fetais, em função do conhecimento do sexo do bebé. No caso de estarem à espera de um rapaz, as mulheres em análise tendiam a descrever os movimentos fetais como vigorosos, verdadeiros tremores de terra e calmos, mas fortes. Caso a criança em desenvolvimento fosse do sexo feminino, as mães inclinavam-se a descrevê-las

² Para a compreensão desta distinção, recomenda-se a consulta do artigo de Rachel T. Hare-Mustin e Jeanne Marecek (1988).

³ Ver, a este propósito, as revisões de estudos específicos que foram efetuadas por Janet Hyde (1981) e por esta autora e seus colegas (1990).

⁴ A revisão de estudos publicada por Alain Feingold (1994) e a investigação de doutoramento de Cristina Vieira (2003; 2006) retratam claramente estas distinções que é possível observar entre homens e mulheres, no que concerne às suas autodescrições individuais.

como apresentando movimentos muito suaves, não excessivamente ativos, e vivos, mas não muito enérgicos.

Além disso, as diferenças observadas dentro de cada grupo formado com base na categoria sexual (grupo das pessoas do sexo masculino e das pessoas do sexo feminino) são mais numerosas do que as diferenças entre esses mesmos dois grupos⁵, pelo que as categorias “mulher” e “homem” não poderão continuar a ser vistas como homogéneas nem como passíveis de traduzir modelos ideais e exclusivos (de um grupo ou de outro) de conduta.

Para espelhar a diversidade de formas de ser e de estar, os termos deverão inclusive ser formulados no plural – mulheres e homens –, não esquecendo (se o objetivo for a compreensão das singularidades individuais) o seu necessário cruzamento com outras categorias pessoais e sociais de análise, algumas delas atrás mencionadas.

Por esta razão, e seguindo o pensamento de Conceição Nogueira (2001), não pode continuar a acreditar-se que diferenças de natureza

estática, bipolar e categorial se situam dentro dos indivíduos e que os sexos são *opostos*⁵. A continuar-se com esta falsa dicotomia, dividindo as características e as atividades em masculino e feminino, estar-se-á a transpor para a compreensão do humano um sistema de oposições homólogas, como escreveu Miguel Vale de Almeida (1995), como alto/baixo,

Sensivelmente a meio do séc. XX, e partindo de uma análise dos comportamentos das pessoas adultas (da cultura ocidental) – especialmente dos pais e das mães – na família e em pequenos grupos, os sociólogos Talcott Parsons e Robert Bales (1955) defenderam que a mulher estava mais predisposta ao estabelecimento de interações sociais e à manutenção dos laços e da harmonia familiares. Era, por isso, sobretudo expressiva, deixando o homem livre para o desempenho dos papéis instrumentais. Entre os comportamentos mais típicos dos indivíduos do sexo masculino encontravam-se, por exemplo, a orientação para o alcance de metas e o estabelecimento de relações entre a família e o mundo exterior. Tal distinção deu origem ao aparecimento de duas categorias de atributos da personalidade, que viriam a ser utilizadas em outras áreas para classificar e distinguir os homens das mulheres, fazendo corresponder diretamente (e perigosamente) a distinção biológica a diferenças psicológicas: instrumentalidade masculina e expressividade feminina.

sobre/sob, fazendo crer que a diferença estaria na natureza dos seres e não num processo de aprendizagem e de apropriação diferencial de normas e valores. Esta

clarificação é crucial em virtude das suas implicações educativas e daí ser necessário *desconstruir* toda a lógica determinista usada para prescrever a homens e mulheres atributos, competências e interesses decorrentes da diferenciação biológica.

No campo da psicologia, e no âmbito de uma tentativa

de compreensão do comportamento dos homens e das mulheres ao longo do ciclo de vida, uma das visões mais consensuais do conceito de género foi influenciada

⁵ Ver o trabalho de Hugh Lyntton e David Romney (1991).

pelos trabalhos de Janet Spence (1985; 1993), que o considera de natureza multidimensional e o explica recorrendo aos princípios do desenvolvimento humano. Quer isto dizer que ao falarmos de género nos referimos a um conjunto de componentes que incluem, para citar apenas algumas, a identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses.

No entender da autora atrás citada, os aspetos que contribuem para a diferenciação de cada fator integrante do género possuem histórias de desenvolvimento idiossincráticas sempre distintas de pessoa para pessoa e são influenciados por uma multiplicidade de variáveis não necessariamente relacionadas com o género. Para além disso, durante os diferentes períodos da vida de cada sujeito, os fatores que integram o género podem apresentar graus e tipos de associação variados entre si.

O comportamento exibido (por homens e mulheres) resulta da interação complexa das suas diversas componentes de género. Por este motivo, é possível observar uma considerável variabilidade – intrasexo e entre o sexo feminino e o masculino – quanto à constelação de características congruentes com o género que cada pessoa é suscetível de manifestar nas diferentes situações que tiver de enfrentar. É ainda fundamental salientar, como referiram Susan Egan e David Perry (2001), que a consistência com que os homens e as mulheres apresentam comportamentos típicos de género, em diferentes dimensões (por exemplo: papéis de género, orientação sexual), poderá ser apenas modesta. Mas esta visão psicológica do género constitui simplesmente um dos múltiplos contributos que diferentes áreas do saber têm trazido para o debate, havendo

“ A minha definição de género tem duas partes e várias alíneas. Estão interligadas mas são analiticamente distintas. O cerne da definição reside numa relação completa entre duas proposições: género é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças visíveis de sexo e género é uma forma primária de nos referirmos a relações de poder. (...) Enquanto elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças sexuais, género engloba quatro elementos intimamente ligados: primeiro, os símbolos disponíveis numa determinada cultura que evocam múltiplas (e frequentemente contraditórias) representações – por exemplo, Eva e Maria como símbolos de mulher na tradição cristã ocidental. (...) Segundo, conceitos normativos que avançam interpretações dos sentidos dos símbolos, que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Estes conceitos são expressos pelas doutrinas religiosas, educativas, científicas, legais e políticas e mantêm tipicamente a forma de oposições binárias fixas, que estabelecem de maneira categórica e inequívoca os significados de homem e mulher, masculino e feminino. (...) O terceiro aspeto (...) inclu[i] não só os laços de parentesco como também (...) o mercado de trabalho (...), o sistema educativo (...) e o sistema político (...). O quarto aspeto do género é a identidade subjetiva.

A primeira parte da minha definição de género contém, portanto, estas quatro vertentes e nenhuma delas funciona independentemente de qualquer das outras. Contudo, elas não funcionam em simultâneo, como se uma fosse simplesmente o reflexo das outras. (...) O que me proponho é tornar clara e objetiva a forma como devemos analisar a influência do género nas relações sociais e institucionais uma vez que esta análise não é, na maior parte dos casos, feita de forma precisa e sistemática. Uma teoria sobre género é portanto desenvolvida na minha segunda formulação: género é uma forma primária de demonstração das relações de poder. Ou, melhor dizendo, o género é o primeiro domínio com o qual ou através do qual o poder se articula.”

Joan Scott, 2008: 66-67 (adaptado)

outras perspetivas feministas (mais críticas – e aparentemente opostas àquelas) que defendem o seu relativismo e a sua natureza situacional.

Hoje em dia a perspetiva feminista mais crítica e mais próxima das perspetivas pós-modernas recusa a possibilidade de discursos universalizantes e generalizáveis acerca do género. Esta perspetiva desafia o carácter *natural* da diferença de género, sustentando que todas as características sociais significativas são ativamente criadas e não são nem biologicamente inerentes, nem permanentemente socializadas ou estruturalmente predeterminadas. Segundo este ponto de vista, o *género* não é apenas algo que a sociedade impõe aos indivíduos. Mulheres e homens escolhem certas opções comportamentais e ignoram outras e, ao fazê-lo, elas e eles fazem o *género*. Pode dizer-se fazer o género, isto é, comportar-se de maneira que, seja qual for a situação, sejam quais forem os atores, o comportamento dos homens e das mulheres seja visto, em cada contexto, como adequado às expectativas de género socialmente delineadas para cada um dos sexos. Nesta sequência, acredita-se que o género é *performativo*⁷.

Este entendimento⁸ sobre o que é o género ajuda a reconciliar os resultados empíricos, de que mulheres e homens são mais similares que diferentes na maioria dos traços e competências, com a perceção comum de que parecem comportar-se de forma diferente. Com efeito, mulheres e homens, ainda que tenham as mesmas competências, ao enfrentarem diferentes circunstâncias,

A tendência do pensamento de senso comum é para uniformizar a caracterização das diferentes componentes de género de uma pessoa, a partir do conhecimento de apenas uma delas. Na sequência de estudos efetuados por Key Deaux e Melissa Kite (1993), foi observado que é uma crença corrente que as mulheres com uma orientação homossexual apresentam características típicas dos homens e que os homens com uma orientação homossexual tendem a exibir comportamentos ditos femininos, o que não corresponde à realidade nem traduz a diversidade de características de uma pessoa, independentemente da sua categoria sexual.

Na tentativa de contrariar práticas erróneas e discriminatórias para ambos os sexos, o compromisso básico de todas as feministas, em diferentes domínios do conhecimento, tem sido a luta pela permanente erradicação das desigualdades de género, tentando acabar com os enviesamentos que prejudicam as mulheres, mas também os homens.

constrangimentos e expectativas podem ser condicionados a tomar decisões distintas relativamente ao seu repertório de opções. Desta forma, ao agirem em aparente conformidade com o que é esperado para as pessoas do seu sexo, acabam por reafirmar

⁷ Para um desenvolvimento suplementar deste assunto, ver os trabalhos de Judith Butler (1990; 2002; 2006).

⁸ Segundo Chris Beasley (1999), trata-se de uma visão influenciada pelo chamado construcionismo social, o qual apareceu como resposta alternativa à epistemologia positivista, que defendia a existência de uma verdade fundamental na explicação de todos os fenómenos, a qual era possível apurar através da razão. Contrariando esta posição, para os construcionistas sociais são defensáveis, como escreveram Sara Davies e Mary Gergen (1997), os seguintes pressupostos: 1) O conhecimento é socialmente construído; 2) Não existe uma versão única da verdade; 3) Os significados são constituídos através do discurso; 4) Os indivíduos são vistos como passíveis de expressões múltiplas.

os arranjos baseados nas categorias sexuais como sendo naturais, fundamentais e imutáveis, legitimando consequentemente a ordem social.

Poder-se-ia então imaginar que a simples mudança na forma como homens e mulheres *fazem o género* poderia ser o caminho para a transformação. No entanto, é importante ter em atenção que os constrangimentos institucionais, a hierarquia social e as relações sociais de poder limitam a capacidade de ação dos indivíduos.

“ Longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, tentarei estabelecer que são um produto de um trabalho incessante (portanto histórico) de reprodução para que contribuam agentes singulares (...) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado.”

Pierre Bourdieu, 1999: 30.

Deste modo, podemos afirmar que é o reconhecimento de que o género resulta de uma construção social que nos permite compreender como a discriminação continua, apesar de todo o trabalho de cientistas feministas – os/as quais, minimizando ou maximizando as diferenças, esperavam contribuir para a eliminação das desigualdades de género na sociedade, tanto nos espaços públicos como no domínio privado.

Passados cerca de quarenta anos desde que o género foi identificado como uma categoria de análise, sabe-se que muito está por conseguir no que diz respeito à igualdade entre homens e mulheres e às assimetrias de poder material e simbólico daí recorrentes nas diversas esferas da vida. Com base em ideias sem qualquer suporte científico, a família e todos os restantes agentes de socialização continuam a educar de maneira diferente o rapaz e a rapariga para o desempenho dos mais variados papéis ao longo da vida, como se a diferenciação biológica determinasse as características pessoais, as oportunidades de desenvolvimento e os percursos de vida de uns e de outras.

“ O fundamental na diferenciação entre o masculino e o feminino não são os atributos que, aparentemente, os distinguem (...) mas sim o facto dos conteúdos que definem a masculinidade estarem confundidos com outras categorias supraordenadas, como a de pessoa adulta, enquanto os significados femininos definem apenas um corpo sexuado. É neste processo de construção social que o simbolismo masculino se constitui como referente universal relativamente ao feminino que permanece marcado pela categoria sexual.”

Lígia Amâncio, 2002: 59.

“ A categoria analítica de género tornou-se mais presente em Portugal nos anos 90 [do séc. XX], tendo como nó fulcral os aspetos relacionais da construção social do feminino (e do masculino). Tornou-se numa palavra *passé-partout*, nomeadamente na sua emigração e tradução em contextos institucionais cuja utilização – nessa tradução institucionalizada – é muitas vezes indevida, por escamotear a crítica que essa categoria analítica implica, podendo-se fazê-la ‘despolitizar’ a luta das mulheres.”

Teresa Joaquim, 2004: 89.

Daí que seja imperativo falar de género quando se quer promover uma cidadania ativa. Na realidade, o género deve ser encarado como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã ou cidadão, na formação das respetivas competências para o exercício pleno da cidadania. Em qualquer sociedade, as crenças associadas ao género tendem a constituir, para ambos os sexos, normas – muitas vezes silenciosas – condicionantes da formação de valores e de atitudes, com influência direta na auto e heteroavaliações das variadas expressões comportamentais e nos desafios que uns e outras acreditam serem capazes de enfrentar com sucesso.

“ Incorporámos, sob a forma de esquemas inconscientes de perceção e de avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos portanto a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação.”

Pierre Bourdieu, 1999: 30.

A investigação em torno das diferentes problemáticas do género, impulsionada, como se disse atrás, pelo pensamento e movimentos feministas, e produzida com maior intensidade desde as décadas finais do século XX, chamou a atenção para a complexidade cultural dos estereótipos de género, para o carácter imbricado das ideias associadas à masculinidade e à feminilidade e para as arbitrariedades advindas da promoção e manutenção de um raciocínio dicotómico, conformista e alicerçado em estereótipos. Estudos portugueses desenvolvidos, sensivelmente desde essa altura, também já colocaram em evidência, por exemplo, o papel dos recursos pedagógicos utilizados em

contextos formais de ensino na manutenção de uma ideologia de género adotada pelo coletivo e assumida como inquestionável, ainda que naturalize hierarquias de poder e legítimas situações de desigualdade entre homens e mulheres. Correndo-se o risco de deixar de fora deste elenco muitas pesquisas importantes de cientistas portuguesas/es empenhadas/os no estudo das questões de género e da sua ligação ao que se passa na escola, citem-se, por exemplo, os trabalhos sobre os estereótipos de género nos Manuais Escolares, adotados oficialmente no ensino básico, de Eugénio Brandão (1979), Ivone Leal (1979), Maria Isabel Barreno (1985), José Paulo Fonseca (1994), Fernanda Henriques e Teresa Joaquim (1995), Maria de Jesus Martelo (1999) e Anabela Correia e Maria Alda Ramos (2002); a investigação de Teresa Alvarez Nunes (2007) sobre as representações de cidadania associadas ao masculino e ao feminino nos Manuais de História e no *software* educativo utilizados no ensino secundário; o trabalho de Luísa Saavedra (2005) sobre a aprendizagem

“ As investigações têm mostrado que o ensino misto não se substanciou em práticas educativas conducentes à transformação das relações sociais de género no processo de socialização e de construção da identidade de raparigas e de rapazes. Constata-se a persistência de estereótipos de género, seja nos materiais pedagógicos, seja nas interações no espaço escolar, que sustentam um imaginário social que representa assimetricamente as identidades feminina e masculina e reproduz expectativas diferenciadas para raparigas e rapazes no que respeita às várias dimensões da sua vida presente e futura.”

Teresa Pinto, 2007: 142.

promovida pelo currículo e pela organização escolar do que é *ser rapaz ou ser rapariga*; a pesquisa de Laura Fonseca (2001) sobre as subjetividades na educação das raparigas; e o trabalho de Teresa Pinto (2008) sobre a associação (historicamente construída) do ensino industrial ao sexo masculino.

No que concerne ao que se passa no nível pré-escolar, uma investigação recente de Fernanda Rocha (2009) mostrou que os/as educadores/as de infância são também propensos/as ao uso de estereótipos de

género, quer na organização dos espaços didáticos, quer nas interpretações que fazem do comportamento dos pais e das mães. No que diz respeito à fraca representação das raparigas em profissões não tradicionalmente femininas, um trabalho realizado por Luísa Saavedra (1997) deixa antever grandes dificuldades a médio prazo na alteração dos estereótipos de género associados às profissões, pois esta mudança parece exigir uma modificação ideológica das representações associadas à posição social do grupo feminino face ao grupo masculino.

1.1.2.

O género como categoria social

O género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como percebe as pessoas que a rodeiam. Para corresponder às normas sociais, e como parte integrante do processo de socialização, a criança aprende a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade. Este processo é movido por uma complexa interação entre os fatores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai e a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as/professores/as e outras pessoas significativas.

Algumas investigações no domínio da psicologia têm mostrado que as crianças iniciam o processo de desenvolvimento respeitante ao género (e a categorização de si e dos outros daí decorrente) muito antes de tomarem consciência do seu sexo, ou seja, dos seus órgãos genitais⁹. Janet Spence (1985) defende mesmo que o núcleo central da identidade de género começa a consolidar-se, em crianças de ambos os sexos, ainda numa fase pré-verbal do desenvolvimento, ou seja, antes

de a criança ter capacidade de expressar por palavras o seu pensamento. Todavia, ao longo dos anos subsequentes são múltiplas as influências que podem ocorrer suscetíveis de afetar quer o desenvolvimento posterior das várias componentes do género, quer as suas manifestações situacionais. Por esse motivo, numa situação particular uma rapariga pode exibir um comportamento habitualmente mais comum nos rapazes e vice-versa.

A análise da composição sexual dos grupos de crianças formados por iniciativa própria em situações lúdicas fornece dados que destacam a importância do género enquanto categoria social, especialmente durante a primeira década de vida. Sobrepondo-se a outras características individuais como a etnia ou a raça, o sexo surge como um dos principais critérios na escolha de um/a potencial companheiro/a de brincadeiras, por parte da criança¹⁰. Assim, por exemplo, um rapaz branco de quatro anos brinca mais prontamente com um rapaz negro do que com uma rapariga branca da mesma idade.

É importante referir que durante a infância a distinção entre os sexos remete para a prevalência, no pensamento da criança, de duas

⁹ Ver, a este respeito, os trabalhos de Diana Poulin-Dubois e colegas (1994), de Teresa Alário Trigueiros e outros/as autores/as (1999) e de Ana da Silva e outros/as autores/as (1999), tendo estes dois últimos livros sido publicados pela Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, no âmbito dos Cadernos Coeducação.

¹⁰ Ver os estudos citados por Carole Beal (1994) que se debruçaram sobre este comportamento sexista das crianças.

categorias básicas (binárias): a dos homens e a das mulheres, categorias essas diretamente ligadas a um processo prévio de categorização social que teve como fundamento as diferenças físicas aparentes entre os sexos.

Uma segunda distinção – assente na primeira, porém, de contornos mais indefinidos – é a que resulta da aplicação dos conceitos de *masculino* e de *feminino*. Na realidade, um indivíduo pode ser mais ou menos *masculino*, mas não pode ser mais ou menos *homem*, como escreveu Eleanor Maccoby (1988). Esta segunda dicotomia reveste-se de uma importância menor na compreensão do comportamento social da criança, até porque faz apelo a determinadas capacidades cognitivas mais abstratas, que ela ainda não possui.

O interesse científico pela compreensão do fenómeno da preferência explícita das crianças pelo estabelecimento de interações com outras do mesmo sexo deu origem ao desenvolvimento de numerosas investigações¹¹. Entre outras conclusões dignas de relevância, foi observado que a predisposição das crianças para a segregação sexual:

a) É um processo grupal, pois não depende das características particulares exibidas por cada criança ou do seu grau de tipificação de género;

b) Ocorre em ambos os sexos, mas tende a aparecer mais cedo nas raparigas;

c) Tende a ser tanto mais intensa quanto maior for o número de crianças do mesmo sexo e da mesma idade disponíveis para participar nas brincadeiras;

d) É maior em situações não estruturadas por adultos, como é o caso dos refeitórios escolares, do que em contextos mais formais, como sejam as salas de aula;

e) Não tem a ver com juízos de valor sobre o maior ou menor poder social detido pela criança, em virtude da sua pertença a um ou a outro sexo, ou de papéis específicos de género por ela desempenhados;

f) É uma tendência que parece começar por volta dos dois anos de idade, continuar durante a fase pré-escolar e intensificar-se nos anos seguintes da infância, entre os 6 e os 11 anos;

g) É um fenómeno que se manifesta de forma equivalente em estudos realizados em diferentes culturas.

Para explicar a segregação dos sexos observada na infância, Carole Beal (1994) apresenta duas ordens de razões. Em primeiro lugar, afirma que as crianças preferem brincar com outras do mesmo sexo em virtude da semelhança mútua, ao nível dos estilos de interação. Em segundo lugar, fala da necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género que conduz as crianças a procurar contactar, preferencialmente, com outras parecidas consigo, isto é, outras que correspondam aos modelos aprendidos do que “é ser rapaz” ou “ser rapariga”. Como escreveu Beverly Fagot (1985), para que a criança inicie o desenvolvimento de algumas regras associadas ao género basta aprender a designar a categoria sexual a que pertence. Também a este respeito,

¹¹ Consultar, por exemplo, Eleanor Maccoby (1998) para uma visão abrangente dos resultados destes estudos.

Eleanor Maccoby (1988) defendeu que as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo porque o processo cognitivo de categorização social, por elas efetuado, é de tal maneira forte que a sua opção, a este nível, deve ser encarada como parte integrante da formação da identidade de género.

A medida em que determinada pessoa se mostra em conformidade com os papéis de género que lhe são socialmente prescritos, em virtude de ter nascido do sexo masculino ou feminino, é o que se designa por tipificação de género. De forma mais sintética, Sandra Bem (1981) defende que tal conceito traduz o processo através do qual a sociedade converte as noções de macho e de fêmea em masculino e feminino.

As diversas pesquisas sobre a importância do género no desenvolvimento da criança, embora nem sempre tenham conduzido a conclusões plenamente coincidentes, parecem no entanto reunir consenso quanto a dois aspetos particulares. A manifestação de comportamentos típicos de género durante os primeiros anos de vida tende a preceder (1) o desenvolvimento de uma compreensão sofisticada sobre o género, ou seja, sobre os modelos de masculinidade e de feminilidade culturalmente dominantes¹² e (2) a consolidação da identidade de género¹³. Como veremos a seguir, este último aspeto é algo que se estende no tempo, sobretudo ao longo dos primeiros sete anos de vida. O grau de complexidade das explicações apresentadas pelas crianças para os comportamentos de género e para a avaliação dos mesmos em si e nas outras pessoas depende diretamente do desenvolvimento das capacidades intelectuais, as quais se tornam progressivamente mais complexas com a idade em ambos os sexos.

¹² Ver Diana Poulin-Dubois, Lisa A. Serbin e Alison Derbyshire (1994).

¹³ Ver Valerie Edwards e Janet T. Spence (1987).

1.1.3.

A formação da identidade de género

Foram várias as posições teóricas desenvolvidas durante o séc. XX que tentaram esclarecer o processo de formação da identidade de género. Com o intuito de dar uma certa organização teórica e conceptual às mesmas, Susan Freedman (1993) reúne-as em duas classes distintas. A primeira (onde inclui, por exemplo, as ideias psicanalíticas e evolucionistas) agrega teorias que tentam explicar as possíveis causas das diferenças entre os sexos. Trata-se de saber por que é que os sexos podem apresentar diferenças. A segunda categoria agrupa as teorias (como as da aprendizagem social, teorias cognitivo-desenvolvimentistas e teorias da interação social) que abordam os processos conducentes à observação das diferenças entre homens e mulheres. Neste caso, a preocupação dos/as respetivos/as autores/as gira em torno de *como* é que os sexos enveredam por formas distintas de comportamento.

Como se disse anteriormente, a coexistência de diferentes perspetivas e o recurso a metodologias de análise distintas sobre o género – e as suas implicações para a organização da vida pessoal e social das mulheres e dos homens – tornam difícil a tarefa de apresentar princípios explicativos e modelos que reúnam unanimidade entre as e os especialistas e que espelhem a riqueza e complexidade das abordagens.

Sendo este Guião destinado principalmente ao ensino pré-escolar e ao 3.º ciclo do ensino básico, e abrangendo, portanto, quer crianças muito novas (a partir dos três anos de idade), quer adolescentes, optámos por apresentar nesta seção do capítulo uma visão psicológica sobre a formação da identidade de género, que a perspetiva como intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano em outros domínios (cognitivo, emocional e social). Esta opção não significa, contudo, que outras abordagens mais críticas e reflexivas – como aquelas que são influenciadas pelo construcionismo social ou

Partindo de estudos realizados com crianças e adolescentes, Susan Egan e David Perry (2001) apresentaram uma possível definição de identidade de género com recurso a quatro proposições teóricas. No seu entender, a identidade de género abrange:

“(a) A tomada de consciência individual da pertença do sujeito a uma das categorias de género;

(b) A sensação de compatibilidade com um dos grupos formados a partir da categorização anterior (...);

(c) O sentir-se pressionado/a a estar em conformidade com a ideologia de género;

(d) O desenvolvimento de atitudes para com os grupos de género” (p. 451).

pelos feminismos radicais, cuja análise tende a centrar-se na compreensão das múltiplas determinantes dos comportamentos dos homens e das mulheres na vida adulta – sejam vistas como menos interessantes ou com menor valor heurístico. Apenas por uma questão prática não serão aqui referenciadas.

Na psicologia, a perspetiva cognitivo-desenvolvimentista – onde merece especial destaque o pioneirismo do pensamento de Lawrence Kohlberg (1966) – reconhece à criança um papel ativo na construção da sua identidade de género e a impossibilidade de dissociar este processo do próprio desenvolvimento das capacidades intelectuais. Considerando o ciclo de vida, e salientando a importância da interação social entre as crianças de ambos os sexos destacada por Key Bussey e Albert Bandura (1999), pode afirmar-se que a primeira etapa do processo de desenvolvimento das diferentes dimensões do género consiste na formação da identidade de género. Ao observar o mundo das pessoas adultas, para as crianças são muito mais aparentes as diferenças exteriores (de vestuário, de

corde de cabelo, de tamanho e forma do corpo) do que as diferenças relativas aos órgãos genitais. É partindo da constatação destas distinções entre pessoas adultas que a criança se inclui num dos grupos (isto é, se classifica como do sexo masculino ou do sexo feminino) e começa, inevitavelmente, a fazer avaliações da realidade.

Para Kohlberg, as ideias da criança acerca dos papéis dos homens e das mulheres são determinantes para a exibição de comportamentos consonantes com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade; e a motivação para a aprendizagem desses mesmos papéis resulta da sua necessidade individual de se identificarem com um dos grupos. Por esse motivo, acredita que durante o processo de formação da identidade de género a criança é capaz de compreender o género, em vez de, simplesmente, imitar o comportamento daqueles que são do mesmo sexo que o seu. Assim, a progressiva evidência acerca do que é o género está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento cognitivo¹⁴, isto é, ao seu nível

de compreensão geral do mundo em que vive e do seu papel no mesmo.

Neste enquadramento, por volta dos dois/três anos a criança está apta a designar corretamente o seu género. Todavia, a formação da identidade de género, que se estende, como se disse, aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade, é um processo que acompanha a transição para o período das operações concretas¹⁵ e durante o qual a criança é capaz de começar a compreender determinadas categorias sociais – como é o caso do género.

As ideias de Lawrence Kohlberg (1966) a respeito do papel da motivação no desenvolvimento do género reuniram grande consenso na comunidade científica. Na sua opinião, para que a criança se sinta motivada a valorizar os outros do mesmo sexo e inicie o processo de ensaio/imitação dos comportamentos, tem de estar assegurada a estabilidade do seu género; ou seja, tem de ter consciência de que ainda que algumas características externas ou o próprio comportamento, exibido em situações particulares, venham a sofrer modificações, o sexo

¹⁴ Ver os trabalhos de Jeanne Brooks-Gunn e Wendy Matthews (1979).

¹⁵ Em virtude da saliência do género na organização da vida individual, Diana Ruble e Carol Martin (1998) defendem que a “conservação da categoria sexual” pode ser considerada uma das primeiras manifestações de pensamento operatório por parte da criança.

e a identidade de género do indivíduo são invariáveis.

Pelo facto de não ser capaz de alcançar, antes de determinada idade, a permanência do objeto (noção piagetiana segundo a qual existe constância nas características físicas dos objetos), não é de prever que com três anos apenas a criança consiga, por exemplo, desenvolver uma identidade de género permanente. Ilustremos esta afirmação com uma referência aos trabalhos de Jean Piaget (1932) sobre a compreensão da conservação: pode aplicar-se ao modo como as crianças compreendem o género a explicação para a incapacidade das crianças, até determinada idade, de acreditarem que o número de objetos numa torre se mantém, ainda que a disposição física dos mesmos se altere. Enquanto não atingem aquilo a que Kohlberg (1966) chamou estabilidade de género, as crianças tendem a pensar que, tal como mudam de corte de cabelo ou de vestuário, as pessoas podem mudar de sexo, ou podem pertencer a um ou a outro grupo de género. Segundo este nível de pensamento infantil, como escreveu Margaret Matlin (1996), “uma mulher pode tornar-se homem se cortar o cabelo muito curto e um homem pode tornar-se mulher se decidir usar uma mala de mão” (p. 99).

À medida que vão compreendendo, dos 2 aos 7 anos aproximadamente, a imutabilidade do facto de serem do sexo masculino ou do feminino – isto é, à medida que vão consolidando a *estabilidade do género* – as crianças sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na

família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos. Nesta sequência, a criança imita os modelos do mesmo sexo que o seu e exhibe, preferencialmente, comportamentos típicos de género, já que esses mesmos desempenhos são considerados os mais adequados (e os mais aprovados pelas outras pessoas) e estão em consonância com o seu autoconceito, enquanto rapaz ou rapariga, e com a sua identidade de género em formação. Na linha do pensamento kolhbergiano, a vontade da criança de agir em conformidade com as normas adequadas ao seu sexo precede o próprio comportamento, em virtude da sua compreensão da realidade. Ela envereda pela adoção de comportamentos típicos de género, movida pela sua necessidade de *coerência interna* e de desenvolvimento de uma sólida autoestima.

Todo o processo de categorização cognitiva que parece, então, ser indispensável, numa primeira fase, para a progressiva consolidação da identidade de género nos primeiros anos de vida da criança abre, no entanto, caminho à apropriação de normas comportamentais rígidas, ou de estereótipias, as quais poderão ter uma influência perversa na autenticidade da trajetória de desenvolvimento individual, subsequente, dos rapazes e das raparigas. Torna-se, por isso, fundamental o desenvolvimento de uma atuação pedagógica adequada e concertada – entre as várias fontes de influência, como seja a escola, a família, os *media* – que corrija as mensagens estereotipadas sobre o género que a criança vai aprendendo e solidificando nas suas redes cognitivas de informação.

1.1.4.

Estereótipos de género

Os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular. Se bem que a tendência seja para encarar os estereótipos como expedientes negativos de perceção das outras pessoas, dada a facilidade com que, a partir deles, se averreda por juízos discriminatórios, pode ser-lhes atribuído, no entanto, um papel positivo no modo como o indivíduo lida com a multiplicidade de estímulos com que é confrontado no dia-a-dia. Daqui ser possível asseverar que os estereótipos assumem, para o ser humano, uma função adaptativa, na medida em que lhe permitem a organização da complexidade do comportamento em categorias operacionais, facilmente manejáveis. Não obstante, também é verdade que os estereótipos podem ser bastante prejudiciais, em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade, porque facilmente legitimam categorizações irrefletidamente generalizáveis, na sua maioria mais negativas do que positivas.

De facto, com base nos estereótipos, todos os membros de um dado grupo social tendem a ser avaliados da mesma maneira, como se os indivíduos pertencessem a categorias internamente homogéneas. Deste ajuizamento resulta, como é óbvio, uma clara omissão da variabilidade que é possível observar no seio

de cada grupo específico. Daí que seja baixo o poder preditivo destas crenças generalizadas, correndo-se o risco de se efetuarem julgamentos inadequados sobre uma pessoa particular, a partir dos estereótipos que se sabe servirem para caracterizar o grupo a que ela pertence. Acresce o facto de se apresentarem, com frequência, de tal maneira consolidados nos esquemas mentais das pessoas, que a sua propensão a alterações é reduzida, mesmo na presença de informação contrária, como advertiu John Santrock (1998).

No caso particular do género, os estereótipos a ele associados têm a ver com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher. Mais do que qualquer outro tipo de estereótipos, os de género apresentam, como nos disse Susan Basow (1992), um forte poder normativo, na medida em que assumem não apenas uma função descritiva das supostas características dos homens e das mulheres, mas também consubstanciam uma visão prescritiva, se bem que não uniforme, dos comportamentos (papéis de género) que ambos os sexos deverão exibir, porque veiculam, ainda que implicitamente, normas de conduta¹⁶. Se bem que os estereótipos de género possam apresentar alguma correspondência com as características e comportamentos que os homens e as mulheres exibem no dia a dia, a excessiva generalização que lhes é inerente e o seu

¹⁶ Para uma compreensão alargada sobre o poder dos estereótipos de género no comportamento dos homens e das mulheres, ver os trabalhos de Madeline Heilman (2001) e de Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2007).

carácter quase inquestionável mascaram, como afirmou Janet Spence (1999), “a considerável sobreposição da variabilidade comportamental relativa a cada um dos grupos” (p. 281).

A propósito das consequências dos supostos desvios aos modelos dominantes de feminilidade e de masculinidade, veja-se o que se passa, por exemplo, nos primeiros anos da infância e ainda na idade correspondente ao 1.º ciclo de escolaridade básica. Uma rapariga que é considerada maria-rapaz costuma ser melhor aceite pela família e pelas outras pessoas – e tende a ter um estatuto superior no seu grupo de pares – do que um rapaz que exhibe comportamentos ditos femininos. Aliás, para estes são “indizíveis” as expressões populares para os caracterizar... porque, de facto, a feminilidade é socialmente desvalorizada.

Mas, se os estereótipos estabelecem aquilo que é

Referindo-se concretamente ao carácter excludente do termo masculinidade hegemónica – que pretende traduzir o modelo dominante do que é ser homem na nossa sociedade –, constantemente lembrada na música e nos ditados populares (ou ainda nas séries televisivas atuais para crianças e adolescentes), Miguel Vale de Almeida alerta para o facto de a maioria dos homens ficar de fora: “no caso dos homens, a divisão crucial é entre masculinidade hegemónica e várias masculinidades subordinadas (...). Daqui segue-se que as masculinidades são construídas não só pelas relações de poder mas também pela sua interrelação com a divisão do trabalho e com os padrões de ligação emocional. Por isso, na empiria, se verifica que a forma culturalmente exaltada de masculinidade só corresponde às características de um pequeno número de homens.”

Miguel Vale de Almeida, 1995: 150.

esperado de cada um dos sexos, eles encerram em si, também, uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exhibir, quer em termos físicos, quer a nível psicológico. De um modo geral, os indivíduos que se afastam das visões dominantes de masculinidade (o homem “choramingas”, por exemplo) e de feminilidade (a mulher “agressiva”, por exemplo) costumam ser alvo de julgamentos negativos por parte dos outros. Neste âmbito, é de realçar que tende a ser o homem quem sofre mais punições sociais, da família, dos pares, etc., caso se desvie das

normas comportamentais consideradas adequadas para o seu sexo. Em virtude desta maior coação social que é sentida pelas pessoas do sexo masculino, autoras como Susan Basow (1992) defendem não ser de estranhar a persistente preocupação de alguns *homens* em “dar provas” da sua masculinidade.

Os estudos desenvolvidos sobre os estereótipos de género têm chamado a atenção para o seu carácter não unitário¹⁷ e para a constante adaptação dos mesmos às mudanças sociais¹⁸. No mesmo sentido,

¹⁷ Ver, a este propósito, a obra de Susan Golombock e Robyn Fivush (1994).

¹⁸ Ver o livro de António Neto e outros/as autores/as (1999), sobre estereótipos de género, que foi publicado no âmbito dos Cadernos Coeducação.

a investigação histórica tem evidenciado que os estereótipos têm variado ao longo do tempo e, em cada época, de uma região para outra¹⁹. Esta necessidade de adaptação conduziu ao aparecimento e refinamento (ou mesmo reformulação) de subtipos particulares de estereótipos de género, tanto relativos aos homens como às mulheres. No entanto, parece consensual a ideia de que a distinção entre os subtipos de estereótipos relativos à mulher é mais clara e reúne maior acordo entre os indivíduos do que os subtipos referentes ao homem. Apesar da relativa estabilidade com que se apresentam (e utilizam) nas sociedades contemporâneas as classificações diferenciadoras mais gerais, ligadas às categorias *homem* e *mulher*, pesquisas particulares²⁰ dedicadas ao exame dos possíveis subtipos destas têm mostrado a importância de outros fatores no seu aparecimento, como a raça, a idade, a religião, o

nível sociocultural ou mesmo a orientação sexual.

Numa tentativa de mostrar que os estereótipos de género são complexos e que tendem a apresentar, por isso, mais subdivisões que outros estereótipos, Susan Basow (1986) afirmou que é possível identificar naqueles pelo menos quatro subtipos, não necessariamente correlacionados entre si:

▪ ***Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (por exemplo, independência versus docilidade);***

▪ ***Estereótipos relativos aos papéis desempenhados (por exemplo, “chefe de família” versus “cuidadora” dos filhos);***

▪ ***Estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas (por***

exemplo, camionista versus rececionista);

▪ ***Estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, ombros largos e corpo musculoso versus formas corporais arredondadas e harmoniosas).***

Na linha do pensamento de Kay Deaux e Laurie Lewis (1984), destes vários subtipos de estereótipos de género, aqueles que parecem exercer mais poder sobre o comportamento, na medida em que despoletam com maior intensidade a atuação das crenças associadas ao género, são os estereótipos relativos às características físicas²¹. E o problema das ideias erradas e discriminatórias, a este nível, coloca-se ainda com mais premência, se atendermos ao facto de ser a aparência física – o corpo – o aspeto mais difícil de mudar, de todos os que se relacionam com o género²².

¹⁹ Refiram-se, a título de exemplo, os trabalhos de Michelle Perrot (1998), Joan W. Scott (1994), Maria Victoria Lopez-Cordon Cortezo (2006), Annette F. Timm e Joshua A. Sanborn (2007).

²⁰ Entre estas investigações encontram-se as de Susan Basow (1992), de Kay Deaux e Melissa Kite (1993) e de Kay Deaux (1995).

²¹ Numa pesquisa conduzida por Kay Deaux e Laurie Lewis (1984) com crianças e adolescentes verificou-se que as pessoas descritas como tendo uma voz mais grossa e ombros mais largos eram percebidas como possuindo mais características masculinas e como mais capazes de desempenhar papéis típicos dos homens do que as pessoas que se sabia possuírem uma voz mais aguda ou uma constituição física mais franzina. Diversas investigações subsequentes (ver a revisão de Kay Deaux e Marianne LaFrance, publicada em 1998, onde é possível tomar conhecimento destas pesquisas) vieram oferecer suporte empírico a esta convicção de que na avaliação dos indivíduos as características físicas parecem assumir um predomínio sobre todas as outras informações relativas ao género. Foi observado, por exemplo, que, sobretudo entre os homens, a altura destes estava positivamente correlacionada com as avaliações de outros sujeitos acerca do seu estatuto profissional ou mesmo da sua adequação pessoal, enquanto membros do sexo masculino.

²² Ver a este propósito o capítulo “Corpo, género, movimento e educação” deste Guião.

Para além dos estereótipos relacionados com a aparência corporal, outros relativos às características de personalidade, aos papéis desempenhados e às ocupações profissionais preferidas por cada um dos sexos tendem, igualmente, a persistir nas imagens que são traçadas do homem e da mulher. Ainda que tenha vindo a sofrer variações em função dos contextos socioculturais, a dicotomia atrás referida – “expressividade feminina” *versus* “instrumentalidade masculina” – parece continuar a ser usada para manter uma certa ordem social e para distinguir os seres que nasceram do sexo feminino daqueles que nasceram do sexo masculino.

Uma síntese muito geral das principais conclusões dos estudos efetuados, sobretudo ao longo das últimas décadas do séc. XX, quer em Portugal²³, quer a nível transnacional²⁴, põe em destaque a grande coincidência de resultados quanto à forma como costumam ser descritos o homem e a mulher, por pessoas de diferentes idades em momentos distintos. De um modo geral, os homens tendem a ser vistos como sendo mais fortes, ativos, competitivos e agressivos do que as mulheres, tendo ainda maiores necessidades de realização, de dominação e de autonomia do que elas. As mulheres, por seu turno, surgem caracterizadas como necessitando, sobretudo, de estabelecer ligações afetivas com as outras pessoas, como sendo mais carinhosas e aptas a prestar cuidados, como possuindo uma autoestima mais baixa e como sendo mais propensas a prestar auxílio em situações difíceis.

No estudo realizado em Portugal por Lígia Amâncio (1994), foi verificado ainda que os estereótipos masculinos mostraram englobar um maior número de características do que os femininos e evidenciaram mais aspetos

“ Se a única informação disponível acerca de um indivíduo do sexo masculino é a de que ele tem uma constituição física algo delicada e franzina, a tendência das pessoas será para predizer que esse sujeito possui, com alguma probabilidade, traços estereotipadamente femininos, que desempenha uma profissão mais comum nas mulheres e que, talvez, seja homossexual.”

Susan Basow, 1986: 6.

“ Os papéis sociais de género apresentam, no plano normativo, a mesma assimetria veiculada pelos estereótipos de masculinidade e de feminilidade, a nível dos conteúdos. Enquanto os traços definidos como masculinos se traduzem em competências, associando-se diretamente à esfera do trabalho e do domínio sobre os outros e sobre as situações, os conteúdos que caracterizam o feminino correspondem a sentimentos e restringem-se à esfera do relacionamento social e afetivo. Isto conduz a uma distinção na definição das áreas de intervenção dos dois sexos: o masculino, definindo-se a partir da multiplicidade de competências e de funções, integra, como próprias, esferas de intervenção diversificadas que abrangem a multiplicidade e complexidade social do espaço público, enquanto o feminino, centrado em funções específicas, é configurado no âmbito restrito do privado e do familiar.”

Teresa Alvarez Nunes, 2007: 43-44.

positivos do que estes. Além disso, os traços avaliados como positivos nas mulheres envolviam, sobretudo, o seu relacionamento com os outros, como o ser *afetuosa*, *meiga* ou *sensível*, características estas que

²³ Consultar, por exemplo, o livro de Lígia Amâncio (1994) ou o artigo de Félix Neto (1990).

²⁴ Merecem especial destaque, neste âmbito, o trabalho, pioneiro na Europa, de Anne-Marie Rocheblave-Spenlé (1964) e a investigação transnacional de John Williams e Deborah Best (1990).

habitualmente integram a visão estereotipada de feminilidade. Nos homens eram mais valorizados aspetos como o ser *audacioso, independente* ou *empreendedor*, os quais caracterizam a visão estereotipada de masculinidade. Tanto num caso como no outro, o conceito de sexismo volta a ser importante para compreender as respostas dos/as participantes, pois segundo Peter Glick e Susan Fiske (1996) o que está em

causa é uma maior hostilidade para com as pessoas do sexo feminino.

A variação do conhecimento dos estereótipos com a idade tem posto em evidência uma correlação positiva entre ambas as variáveis, sobretudo ao longo das duas primeiras décadas de vida²⁵, em virtude da complexidade cognitiva crescente das crianças e dos adolescentes. É de referir que a força desta associação tende a ser equivalente nos

rapazes e nas raparigas, ainda que as crianças entre os 8 e os 11 anos de idade mostrem em geral conhecer um maior número de estereótipos relativos à mulher do que relativos ao homem, como mostrou a pesquisa de Félix Neto (1997). Mas torna-se aqui imperioso fazer a distinção entre o conhecimento dos estereótipos e a flexibilidade cognitiva com que são aplicadas tais crenças, quer nas descrições que os rapazes e as raparigas fazem de si próprios/as, quer na maneira como avaliam as outras pessoas. A este propósito, as pesquisas têm mostrado que o simples conhecimento dos estereótipos não motiva necessariamente as crianças a exibirem comportamentos consonantes com eles, como concluíram Key Bussey e Albert Bandura (1999).

Na sequência dos trabalhos de Lawrence Kohlberg (1966) citados no ponto anterior, foi mesmo esboçada uma relação curvilínea entre a rigidez com que são aplicados os estereótipos e a idade das crianças estudadas. Tal conclusão veio a ser fortalecida mais tarde com os resultados de uma meta-análise²⁶ sobre

Embora certas ideias tradicionais, a propósito dos atributos e dos papéis mais convenientes para as pessoas do sexo feminino tenham vindo a sofrer uma relativa modificação com o passar do tempo, outras crenças têm surgido no seu lugar, facto que autoriza a falar em velhas e em novas formas de sexismo. “De acordo com Janet Swim e colaboradores (1995), tais formas de sexismo podem distinguir-se, a nível conceptual, da seguinte maneira:

» O sexismo antigo caracteriza-se pela defesa dos papéis de género tradicionais, pelo tratamento diferencial do homem e da mulher e pela adoção dos estereótipos que traduzem a crença na menor competência da mulher, em relação ao homem.

» O sexismo moderno envolve a rejeição dos estereótipos tradicionais, que desvalorizam a mulher, e a crença de que a discriminação com base no sexo já não constitui um problema. Além disso, os indivíduos que manifestam atitudes deste tipo tendem a considerar que os meios de comunicação social, e os próprios governos, costumam dedicar mais atenção à mulher do que aquela que lhe é devida, e inclinam-se a sentir uma certa aversão pelas mulheres que exercem algum tipo de ativismo político, em defesa dos seus direitos.”

Cristina Vieira, 2003: 167.

²⁵ Vejam-se, a este respeito, por exemplo, as investigações levadas a cabo por Félix Neto (1990; 1997) e por Deborah Best e John Williams (1990) e a revisão teórica de estudos efectuada por Diane Ruble e Carol Martin (1998).

²⁶ Como pode ler-se em Cristina Vieira (2004), uma meta-análise consiste num procedimento quantitativo de revisão de investigações originais que se dedicaram ao estudo da mesma hipótese, no âmbito do qual se recorre a indicadores estatísticos, como a magnitude do efeito (neste caso, o tamanho das diferenças entre os sexos), para a apresentação das conclusões.

o tema que foi levada a efeito por Margaret Signorella e colaboradores/as (1993). As crianças muito pequenas são relativamente flexíveis na utilização dos estereótipos, pois entendem o género como uma categoria muito abrangente, onde podem ser incluídas diversas atividades e papéis correlacionados entre si, como defendeu Aletha Huston (1983). Mas a partir dos 3 até cerca dos 7 ou 8 anos de idade, com a progressiva aquisição da estabilidade do género, dá-se um incremento das perceções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres. Nesta faixa etária, as crianças não só conhecem quais são os estereótipos culturalmente

aplicados aos homens e às mulheres, como também acreditam na veracidade de tais ideias²⁷. Todavia, por esta altura, já são capazes de perceber que as atividades e os comportamentos prescritos pelos estereótipos de género não são cruciais para que um indivíduo possa ser considerado do sexo masculino ou feminino. Isto é, uma mulher pode desempenhar uma profissão mais comum nos homens, pode não saber cozinhar ou pode ainda gostar de desporto automóvel e não é por isso que se sentirá menos mulher.

Para Eleanor Maccoby (1998), embora seja possível que a criança continue a aprender alguns estereótipos ou tenda

a refinar certos aspetos daqueles que já conhece, o ponto máximo do processo de estereotipia tende a ser atingido, em ambos os sexos, por volta dos 7 anos de idade. Parece, pois, que até à entrada para a escola, a rigidez da adoção dos estereótipos tende a aumentar, sendo o período dos 5 aos 8 anos de idade considerado o “mais sexista” do ciclo de vida. Esta tendência sofre, no entanto, um decréscimo nos anos subsequentes. De facto, na fase intermédia da infância – sensivelmente dos 8 aos 11 anos – que corresponde ao estágio das operações concretas, as crianças mostram-se cada vez mais propensas 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.

O problema da flexibilidade com que é utilizado o conhecimento estereotipado relacionado com o género, durante a adolescência, tem levado os/as investigadores/as a encontrar resultados nem sempre coincidentes. Por um lado, certas investigações²⁸ já evidenciaram que, em virtude das pressões sociais para a assunção progressiva de

Segundo algumas investigações descritas por Diane Ruble e Carol Martin (1998), entre os 3 e os 6 anos as crianças tendem a efetuar descrições mais estereotipadas, de si e dos outros, do que os adultos. Elas acreditam, no entanto, que os estereótipos se aplicam mais aos rapazes e raparigas da sua idade do que às pessoas mais crescidas. Embora as raparigas e os rapazes aprendam primeiro os estereótipos associados aos indivíduos do mesmo sexo que o seu, por volta dos 8 ou 9 anos a maioria delas já consegue compreender quais as expectativas da cultura em que vivem, a respeito dos papéis e responsabilidades atribuídas ao homem e à mulher, como concluiu Eleanor Maccoby (1998).

²⁷ Veja-se a obra de Susan Golombok e Robyn Fivush (1994) para uma compreensão mais alargada do modo como as crianças aprendem e utilizam os estereótipos de género.

²⁸ Consultar Diane Ruble e Carol Martin (1998).

responsabilidades enquanto membros de um ou de outro sexo, os/as adolescentes mais velhos/as parecem mostrar-se mais sensíveis às crenças estereotipadas sobre os homens e as mulheres, ocorrendo, por isso, durante a fase final da adolescência, uma relativa perda de flexibilidade cognitiva a esse nível. Outros estudos têm, no entanto, concluído pela continuação da menor rigidez na utilização dos estereótipos, mesmo durante os anos equivalentes ao ensino secundário. Os autores de um trabalho que utilizou formas diferentes de medir a flexibilidade com que crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, se descreviam e avaliavam as outras pessoas, em função dos modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade, chegaram à conclusão de que, em ambos os casos, era evidenciada uma relação positiva com a idade²⁹. Assim, desde os anos intermédios da infância até ao final do ensino secundário parecia ocorrer uma aceitação crescente da possibilidade de os próprios indivíduos, ou as outras pessoas, poderem vir a desempenhar atividades não típicas do seu sexo.

A flexibilidade com que são utilizados os estereótipos parece, no entanto, variar com o sexo. Diversos estudos, descritos por Aletha Huston (1983), que envolveram amostras de crianças, concluem todos que quando foram encontradas diferenças entre os sexos, os rapazes revelaram possuir visões mais estereotipadas das características individuais

em função do género do que as raparigas. Também Margaret Signorella e colaboradores/as (1993) verificaram, na meta-análise a que já fizemos menção, que as crianças, à medida que se tornam mais conscientes dos estereótipos de género, acreditam cada vez menos (especialmente as raparigas) que esses estereótipos deveriam existir. Na extensa revisão narrativa que efetuaram de estudos publicados nos anos posteriores ao trabalho de Aletha Huston (1983), as investigadoras Diane Ruble e Carol Martin (1998) corroboraram novamente a maior tendência dos rapazes para se revelarem menos flexíveis do que as raparigas na aceitação e utilização dos estereótipos.

A tendência das pessoas para enveredarem pelo uso dos estereótipos no seu funcionamento pessoal e social parece traduzir o recurso a uma certa visão ingénua de organização do mundo, assente sobretudo num conjunto de teorias implícitas do comportamento, relacionado não só com a categoria sexual de pertença, mas também com a raça, a classe social e a etnia, para falar apenas em alguns dos fatores que costumam abrir caminho a raciocínios simplistas desta natureza. O problema reside no facto de estas lentes (turvas) conduzirem a uma visão limitada do mundo e acarretarem consequências negativas para a pessoa (seja ela do sexo masculino ou feminino), tanto a nível individual como coletivo, na vivência de uma cidadania plena e na edificação de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural, onde coexistem singularidade e diversidade.

²⁹ Consultar, a este respeito, o trabalho de Phyllis Katz e Keith Ksiansnak (1994).

1.1.5.

De que falamos quando falamos em cidadania?

O termo “cidadania”, no âmbito da sua aplicação ao ensino e à educação, começou a ser expressão corrente nos últimos anos. No entanto, surgiu sem uma clara apresentação dos seus múltiplos significados. Por isso, é importante questionarmo-nos sobre o que é realmente a cidadania. Na realidade, este conceito é problemático, ambíguo, e a história tem mostrado que ao longo dos tempos lhe estão associadas diferentes concepções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou mesmo criticadas enquanto outras novas vão surgindo. A cidadania é um estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou “o/a cidadão/ã”) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado.

Uma referência chave na literatura sobre cidadania é Thomas Marshall (1893-1981), um professor de sociologia na Universidade de Londres, considerado um clássico no estudo do tema. Numa série de conferências realizadas na Universidade de Cambridge nos anos 50 do século XX, conceptualizou a cidadania como um tipo específico de estatuto legal de *identidade oficial*; juntamente, desenvolveu a noção de membro pleno de uma comunidade soberana que se autogoverna. Nos seus termos, a cidadania é um estatuto conferido àqueles e àqueles que são membros plenos de uma determinada comunidade. Tal como um estatuto legal, a cidadania confere o direito a ter direitos. A sua teoria de cidadania assenta num

conjunto de três tipos de direitos – direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Aqueles e aquelas que possuem o estatuto de cidadãos ou cidadãs são – no que respeita aos direitos e responsabilidades associados a esse estatuto – iguais. É aspiração dos cidadãos e das cidadãs implementar a plena igualdade, lutando pela progressiva concessão de direitos que aumente o número de pessoas a quem é conferido o estatuto de cidadania.

A preocupação de Thomas Marshall (1964) relativamente à cidadania implicava procurar formas de (re)conciliar a democracia política formal com a continuidade da divisão da sociedade capitalista em classes sociais. A resposta que avançou para esta reconciliação residia na hipótese de existência e promoção do chamado *Welfare State* – Estado de Bem-Estar Social ou Estado-Providência. Marshall argumentava que o Estado-Providência poderia limitar os impactos negativos das diferenças de classe nas oportunidades de vida de todas as pessoas, ao mesmo tempo que permitia um comprometimento delas próprias com o sistema.

Apesar de Thomas Marshall conceber a possibilidade de expansão dos direitos de cidadania através do conflito no seio da sociedade civil, o desenvolvimento histórico não deve ser entendido como um processo linear e evolutivo, segundo o qual se dá uma acumulação de direitos que passam a ser aceites como garantidos. Pelo contrário, os

direitos alcançados devem ser defendidos e exercidos continuamente, o que implica a importância não só da obtenção do poder, como também do seu contínuo exercício.

O trabalho deste autor tem gerado muito debate³⁰. Para Ruth Lister (1997), uma das principais razões para o carácter controverso desta teoria de cidadania reside na forma como pode funcionar, simultaneamente, como mecanismo inclusivo e excludente. Esta classificação pode ser muito proveitosa para se mostrar, por exemplo, como se caracteriza a história das mulheres como *não-cidadãos*. As mulheres casadas inglesas no fim do século XIX não teriam atingido ainda o primeiro estágio preconizado por Thomas Marshall – podendo considerar-se pessoas a viver num sistema feudal. O mesmo se pode dizer das portuguesas, para quem só muito mais tarde (muitas conquistas são posteriores ao 25 de Abril de 1974) o estatuto de igualdade foi formalmente estabelecido na lei, e consubstanciado na Constituição Portuguesa de 1976. Assim, as críticas fundamentais a este modelo

Thomas Marshall desenvolveu um esquema classificatório e histórico. Identificou na cidadania três elementos (estádios) conceptuais e historicamente distintos, construídos de forma encadeada e que fazem parte de um desenvolvimento também ele sequencial. De acordo com o autor, o primeiro estágio na cidadania é a cidadania civil: os direitos inerentes são os direitos fundamentais à liberdade individual – liberdade da pessoa, liberdade de expressão, pensamento e fé, o direito à propriedade e o direito à justiça. Já que os indivíduos que possuem estes direitos civis básicos existem perante a lei, trata-se de uma espécie de personalidade legal. Um segundo estágio é a cidadania política: os indivíduos têm direito a participar no exercício do poder político como membros de um corpo investido de poder político. Este estágio representa o reconhecimento básico e formal, dado pelas instituições legais e políticas, do indivíduo como um membro igual entre iguais na sua comunidade, como alguém que tem o direito (e as obrigações relacionadas) de tomar decisões (por exemplo, votar) sobre a comunidade. Finalmente, fala do terceiro estágio no desenvolvimento da cidadania liberal que terá ocorrido durante o século XX: a cidadania social. A cidadania social envolve o acesso individual independente aos bens sociais básicos providenciados pela comunidade como um todo a todos os seus membros. Assim, o acesso disponibilizado aos benefícios de bem-estar social – cuidados médicos e a toda a gama de programas de bem-estar, desde a educação à habitação – é o elemento que Thomas Marshall identifica como cidadania social. Estas formas sociais de cidadania foram institucionalizadas na forma do Estado-Providência. A batalha pelos direitos sociais fundamentais é ainda hoje uma realidade, continuando a ser ainda uma aspiração e não, conforme o referido autor preconizava, o fim da história do conceito de cidadania.

³⁰ As feministas criticam fortemente esta teoria, já que nesta evolução histórica dos direitos de cidadania não veem os direitos das mulheres. O facto de a teoria assumir que desde a sua implementação estes direitos foram universais – i.e., abrangeram todas as pessoas – ainda aumenta mais o argumento crítico. Como é possível pensar em todas as pessoas se metade da população (as mulheres) estava excluída da cidadania política?

proveem da sua lógica evolucionista, que não inclui nem explica a história da maioria de indivíduos – as mulheres – ao assumir que no início do século XIX a cidadania, na forma de direitos civis, se tornou universal. Thomas Marshall atira para as margens da universalidade a história da cidadania das mulheres. Como sublinha Helena Araújo (1998), as mulheres foram excluídas da esfera pública, relativa ao Estado e à economia, mas foram incluídas como subordinadas, confinando-se a sua ação à esfera doméstica, com ênfase para o exercício do dever da maternidade. Veremos adiante como no campo dos estudos de género os debates se têm centrado essencialmente à volta do mecanismo excludente da cidadania e da questão entre a igualdade e a diferença.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o liberalismo social tem sido a teoria

dominante sobre a cidadania nas democracias liberais ocidentais. Esta teoria assume um estatuto de igualdade e de cidadania plena para todos os adultos nascidos dentro do território de um Estado preexistente. Parte do princípio que – de um ponto de vista meramente teórico e no que diz respeito à vida pública – todos os membros das sociedades (ocidentais) têm um estatuto igual e possuem iguais direitos.

Nos termos da tradição liberal, a cidadania é definida primeiramente como um conjunto de direitos individuais, com funções diferentes, sendo que uma das suas funções mais frequentemente valorizadas diz respeito à autonomia individual. Ou seja: de acordo com esta teoria, os direitos são encarados sobretudo na sua vertente de possibilitadores e auxiliares do espaço para o desenvolvimento individual. O desenvolvimento pessoal, por sua vez, permite

a promoção dos interesses e do potencial individuais; permite a existência e promoção da liberdade, isto é, da existência de seres autossuficientes e libertos da interferência de outros indivíduos ou da comunidade. Desta perspetiva de direitos naturais e individuais, nasce a ideologia do individualismo, essencialmente abstrato, mas fundamentalmente em oposição à comunidade, que é assumida como potencial ameaça para essas mesmas liberdades individuais.

Este individualismo abstrato desenvolvido pela lógica liberal depois do século XVIII, e continuamente exacerbado até aos dias de hoje, pode provavelmente explicar as ambivalências da teoria da cidadania liberal face às noções de responsabilidades sociais e de direitos sociais. Assim, a ênfase liberal na autonomia individual implica uma desconfiança básica relativamente à noção e ideia de comunidade. O receio que a comunidade possa implicar constrangimentos aos interesses e desenvolvimentos pessoais tem dado origem a um afastamento progressivo de uma lógica coletivista de interesses comuns e partilhados.

Na prática, esta teoria não evita nem a persistência da desigualdade, nem o aumento da exclusão social, nem a crescente complexificação e

“ (...) a exigência mais premente dos povos europeus são os direitos cívicos e sociais que dão forma a uma verdadeira cidadania democrática. (...) O objetivo de introduzir os direitos sociais nos Tratados da União Europeia visa elevar o social, fazendo com que este deixe de ser uma mera correção ou simples ajustamento das contingências da economia para ascender ao nível que deve ocupar: o de uma categoria de pensamento, de política e de ação vinculada à vida e ao direito que todos têm a levar uma vida digna de ser vivida.”

Maria de Lourdes Pintasilgo, 1992:18.

dificuldade de resolução dos problemas que as sociedades enfrentam. No presente, colocam-se seriamente em causa as perspetivas liberais sobre igualdade, liberdade, direitos ou representação política. A sociedade está cada vez mais complexa e perspetivas limitadas (como as de tipo nacionalista) de cidadania estão a mostrar-se completamente desajustadas e só poderão produzir fenómenos profundos de exclusão. Os processos migratórios implicaram uma complexa heterogeneidade que tem implicações para as noções de identidade baseadas na nacionalidade ou na etnicidade. Por isso, se se pretender viver, compreender e promover sociedades onde a ordem e a justiça social possam coexistir num mundo plural e misto, como o são os Estados modernos, é essencial que se faça uso de aspirações igualitárias de cidadania distanciando-a do conceito de nação e aceitando-se a multiplicidade de “pertencas” das pessoas, como defendeu Karen O’Shea (2003).

Concluindo, atualmente é possível conceber o exercício dos direitos e deveres de cidadania de pessoas que residem num determinado espaço geográfico (como a Comunidade Europeia) mais do que em qualquer Estado ou nação particular. Cada vez mais os indivíduos podem exercer

as suas obrigações e direitos de cidadania em espaços múltiplos que incluem quer espaços próximos, como a vizinhança, as associações de sociedade civil, quer espaços locais e espaços regionais, nacionais e supranacionais. Isto possivelmente pode vir a representar não apenas fronteiras políticas mais fluidas, como também a emergência de uma “cidadania múltipla”, nas palavras de Derek Heater (1990).

Temos de pensar num conceito de cidadania que implique direitos, mas também deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões que são consequência da relação quer entre o Estado e os indivíduos, quer destes entre si. Isso implica uma conceção mais ampla de cidadania. Assim, para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, é necessário que cada cidadão ou cidadã desenvolva sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. Para isso, é necessário uma política voltada para a flexibilidade e a heterogeneidade, isto é, para a diversidade cultural, procurando desenvolver políticas de interculturalidade, onde há respeito e aceitação de todos, havendo igualmente direitos e deveres. Por isso se pode dizer que não existe uma única teoria unificadora de cidadania, mas pelo contrário várias tipologias e classificações.

1.1.6.

Que relações entre género e cidadania?

Sob a influência do pensamento pós-moderno, o estudo do género e da cidadania tem-se desenvolvido através de uma série de fases diferentes, centrando-se grande parte da dinâmica do debate na controvérsia igualdade/diferença. Inicialmente, as críticas baseavam-se no carácter excludente da evolução de direitos (conforme preconizada por Thomas Marshall, por exemplo), criticando-se a pretensa universalidade de direitos e referindo-se a existência de desigualdades (ainda no presente) entre homens e mulheres no que diz respeito a direitos de cidadania. Esta constatação da exclusão das mulheres da cidadania tem sido abordada por duas vias distintas: uma que reclama a inclusão nos mesmos termos em que os homens estão incluídos, e outra que reclama que a cidadania deve ter em conta os *interesses particulares* das mulheres. No primeiro caso, as teóricas da *igualdade* reclamam uma cidadania *neutra em termos de género*, na qual as mulheres estejam incluídas e possam participar com os homens como cidadãs iguais, especialmente na esfera pública. No segundo caso, para as teóricas da *diferença*, o objetivo é uma cidadania diferenciada, onde as responsabilidades e as competências da esfera privada – esfera habitualmente associada às mulheres – sejam reconhecidas, valorizadas e recompensadas. Falam por exemplo da valorização do espaço privado e das competências associadas ao cuidado.

Falar de pluralismo e diversidade mesmo entre o grupo de mulheres e ao mesmo tempo assumir a desigualdade persistente leva-nos de

imediatamente à questão fundamental do feminismo contemporâneo, central nos debates sobre cidadania: o debate entre a *igualdade* e a *diferença*.

No cerne deste impasse prevalecem duas questões: (1) será que a diversidade implica uma cidadania diferenciada, já não universal? (2) a reivindicação de *políticas de diferença* é emancipatória (i.e., libertadora)?

Na sua forma liberal, o conceito de cidadania apela à incorporação do ideal do universalismo. Neste âmbito, é suposto que todos os indivíduos que podem legitimamente assumir-se como sendo cidadãos de um Estado partilhem uma igualdade de direitos e responsabilidades de cidadania. No entanto, este universalismo gera graves situações de exclusão, pois há pessoas que, pelo facto de partilharem determinadas características, são continuamente vítimas de exclusão. É o caso, por exemplo, da desigualdade associada ao sexo, à *raça*, a emigrantes, a pessoas de classes sociais economicamente desfavorecidas ou de orientações sexuais minoritárias. É importante assegurar que pessoas e grupos não sejam excluídos dos benefícios da cidadania devido a qualquer aspeto (global, particular ou singular) da sua identidade. Por isso, há quem reclame para as mulheres uma *política de identidade* e uma *cidadania diferenciada*, isto é, de reivindicação de direitos especiais e construída sobre direitos grupais.

Para as perspetivas que advogam a cidadania diferenciada só será possível alcançar a

igualdade através de mecanismos que reconheçam as vozes distintas e as perspetivas dos grupos oprimidos. Assim, a promoção de uma cidadania sem carácter de exclusão implica que se reconheça a identidade particular dos grupos sociais e, consequentemente, a necessidade de construção de uma política da diferença. Uma política da diferença caracterizar-se-ia: 1) pela incorporação das identidades grupais envolvidas, 2) pela representação grupal nas instituições, 3) pela produção de políticas que indicassem de que forma foram tomadas em consideração as perspetivas dos grupos e, finalmente, 4) pelo poder de veto do grupo em relação a políticas que especialmente lhe dissessem respeito – por exemplo, o veto das mulheres para as políticas relacionadas com os direitos reprodutivos.

Preenchidas estas condições, a cidadania diferenciada quebraria com o carácter universal da cidadania liberal, possibilitando a aspiração a uma política mais justa, para as sociedades cada vez mais pluralistas. Apesar do interesse desta perspetiva – sendo uma tentativa válida de ultrapassar os problemas da modernidade e da cidadania liberal –, ela acarreta também algumas questões que interessa discutir.

A reivindicação de uma *política da diferença* e de *cidadania diferenciada* cria sérios problemas, porque a sua adoção poderia levar a situações que colocam em causa o potencial emancipador do próprio conceito de cidadania. O facto de a teoria se basear no essencialismo (perspetiva segundo a qual algumas características são imutáveis e necessárias) atribuído a um ou mais grupos, implica negar ou pelo menos

“ (...) o voto das mulheres é obtido de modo mais precoce nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e em muitos outros países, por razões ligadas aos fundamentos filosóficos e políticos do direito de sufrágio. Na abordagem utilitarista da democracia dominante nos países anglo-saxónicos, as mulheres conquistam direitos políticos em razão da sua especificidade. Considera-se que introduzem na esfera política preocupações e uma competência próprias. É, portanto, enquanto membros de um grupo, representando interesses particulares, que as mulheres têm acesso ao voto. O voto das mulheres inscreve-se assim numa perspetiva da representação das especificidades: é enquanto mulheres, e não enquanto indivíduos, que são chamadas às urnas. Em França, o direito de sufrágio tem outras raízes, sendo derivado do princípio da igualdade política entre indivíduos. O universalismo à francesa constitui neste caso um obstáculo ao sufrágio feminino: a mulher é privada do direito de voto em razão da sua particularidade, porque não é um verdadeiro indivíduo abstrato, porque continua a ser demasiado marcada pelas determinações do seu sexo. Ao mesmo tempo que podem ser muito próximas, as representações do papel da mulher na família e na sociedade induzem assim efeitos rigorosamente inversos em França e na maior parte dos outros países. Em França, os preconceitos funcionam negativamente: impedem a mulher de ser percebida enquanto indivíduo social, remetendo-a permanentemente para o seu papel doméstico que a isola e a encerra numa relação com os homens que é de tipo natural. Nos países onde reina uma abordagem utilitarista da democracia, os preconceitos sobre a natureza feminina contribuem, pelo contrário, para instaurar as mulheres como grupo social bem distinto, podendo aspirar a integrar-se na esfera política precisamente em razão da sua função social própria.

Há assim dois modelos de acesso à cidadania política para as mulheres. Por um lado, o modelo francês, que se inscreve numa economia geral do processo de individualização e no qual a obtenção do sufrágio se liga ao reconhecimento do estatuto de indivíduo autónomo. Por outro lado, o modelo anglo-saxónico, que inscreve o voto das mulheres numa perspetiva sociológica global de representação dos interesses.”

Pierre Rosanvallon, 1995: 73-77.

subvalorizar fortemente a natureza construída das suas características diferenciadoras e, por isso, impedir as possibilidades de emancipação desse grupo. Por exemplo: reivindicar uma cidadania diferenciada para as mulheres, entendidas como um grupo que partilha de forma imutável características próprias – que devem ser valorizadas – não acabará por aumentar os problemas da desigualdade? Reificar as diferenças justificando-as através de mecanismos essencializadores pode ter como efeito perverso manter a lógica grupal e a assimetria simbólica a ela associada. Resumindo, o essencialismo e mesmo a legitimação da existência dos próprios grupos surgem como fortes problemas para a adoção desta visão alternativa de cidadania.

As políticas da diferença, assim como o debate entre a igualdade e a diferença, são assuntos altamente desafiantes que estão na ordem do dia de todos quantos se preocupam com as questões de género, da cidadania e, essencialmente, de desigualdade social.

O feminismo contemporâneo demonstra uma tensão contínua, quer a nível do pensamento e da teoria, quer a nível da ação, relativamente à ideia de, por um lado, ter de construir a identidade *mulher/es* dando-lhe um significado político sólido e, por outro, sentir a necessidade de desconstruir a categoria *mulher*: no que respeita ao exercício pleno da cidadania, as mulheres querem ser iguais aos homens, ou assumir a biologia (ou a socialização) como estabelecendo uma *diferença essencial*?

Mas esta oposição entre igualdade e diferença também pode ser vista como um produto do individualismo abstrato; não parece haver razão para supor que a igualdade e a diferença estão inerentemente em oposição. A escolha entre a igualdade e a diferença pode ser um falso problema. A igualdade e a diferença constituem outra falsa dicotomia que devemos procurar dissolver. A maneira de isso começar a ser conseguido é através da adoção de uma teoria de cidadania não atomista, mas relacional.

Pretender a emancipação e uma cidadania inclusiva das diversas identidades deve implicar

a manutenção pela busca de igualdade de direitos e oportunidades como um objetivo essencial, sendo a metodologia a procura de áreas de compromisso, de criação de interesses comuns e de sistemas de governação capazes de acomodar as diferenças de forma pacífica.

Esta aspiração política face à igualdade não necessita negar a diferença, já que uma ambição de igualdade pressupõe as diferenças iniciais. A igualdade de direitos e oportunidades inclui precisamente respeitar os direitos de todos os seres humanos, independentemente das suas características, crenças ou identidades.

“ A promoção da igualdade de oportunidades e de resultados faz-se essencialmente através de programas de ação positiva. Repousa sobre medidas flexíveis e seletivas segundo objetivos e prioridades previamente determinados e escolhidos.

Verifica-se igualmente uma modificação das técnicas de implementação utilizadas pelas autoridades e pelos mecanismos institucionais encarregados de promover a igualdade. Procura-se mais frequentemente persuadir, influenciar a opinião e propor fórmulas voluntárias de realização dos objetivos fixados e recorre-se menos a meios coercivos. (...) É ilusório pensar que a lei só por si possa ultrapassar a discriminação. Quando a discriminação legal desaparece formalmente, a discriminação social permanece e instala-se sob novas formas, às vezes muito mais subtis. Daí a necessidade de a lei conter princípios de ação positiva.

A ação positiva necessita de uma conjugação de atores, forças, constrangimentos e incentivos. Deve conseguir atingir todos quantos possam tornar-se culpados de discriminação; associa métodos decorrentes da autoassistência coletiva e da intervenção do Estado. A ação positiva necessita igualmente da criação de mecanismos institucionais de um novo tipo, que não sejam apenas estruturas de proteção, mas que estejam incumbidos de resolver os problemas da discriminação.”

Eliane Vogel-Polsky, 1991: 11.

1.1.7.

De que falamos quando falamos em cidadania e educação?

Na atualidade fala-se cada vez mais de uma cidadania ativa, emancipadora e múltipla. Esta conceção de cidadania implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida.

De acordo com Karen O'Shea (2003), estas práticas de educação para a cidadania:

- Têm como objetivo fundamental a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos.*
- Procuram fortalecer a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade.*
- Põem em relevo a experiência individual e a busca de boas práticas, para o desenvolvimento de comunidades empenhadas no estabelecimento de relações humanas autênticas.*
- Ocupam-se da pessoa e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e coletivas e das condições de vida em conjunto.*

– Dirigem-se a todas as pessoas, seja qual for a sua idade e o seu papel na sociedade.

– Pressupõem um processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida, o qual destaca valores como a participação, a parceria, a coesão social, a equidade e a solidariedade.

Para a concretização desta educação para a cidadania, há ainda que refletir sobre o modelo universalista da escola, já questionado por Raul Itúrra (1990), dado que este não tem em conta as especificidades culturais – as múltiplas pertenças – dos seus alunos e alunas, os quais já trazem consigo, à chegada à instituição escolar, uma bagagem de conhecimentos que modelaram o seu entendimento do mundo e prepararam terreno para a incorporação de novos saberes. Logo, no âmbito da educação para a cidadania, espera-se que a escola seja um espaço de respeito pela diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes submergirem as idiossincrasias culturais de grupos minoritários.

Nesta era de globalização económica (e infelizmente ainda não de uma globalização da solidariedade), as desigualdades sociais

aumentam de dia para dia, ameaçando direitos humanos fundamentais. Só a valorização da justiça social e da solidariedade poderão ajudar na construção de uma sociedade solidária.

Esta solidariedade é, nesta perspetiva, assumida como uma responsabilidade e um dever de todos e de todas. A ligação que os comuns e recíprocos direitos e responsabilidades estabelecem entre cidadãos/ãs pode sustentar a comunidade política pelo menos de duas maneiras: possibilitando a construção de uma solidariedade entre os membros da sociedade e aumentando o número de indivíduos que participam (deste modo, aprendendo) nas esferas da política.

Também o pluralismo cultural e a prática da interculturalidade é algo que urge assumir por todas as pessoas com responsabilidades educativas e formativas das gerações mais jovens, já que a inevitabilidade de vivência com a diversidade é clara. É necessário promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade sem que isso represente uniformidade ou homogeneização. No entanto, temos de ter presente que este é um campo que necessita de grande reflexão e de genuíno pensamento crítico. Os dilemas espreitam

a toda a hora e não parece haver receitas consideradas adequadas a todas as situações a enfrentar. Assim, esta perspetiva de cidadania ativa e múltipla implica uma ética de participação – complexa e em diferentes níveis e contextos, quer na esfera pública, quer na privada – sempre de acordo com a lógica da relação recíproca entre direitos e deveres. Com efeito, as competências sociais e cívicas a promover deverão englobar, indispensavelmente, um nível mais individual de atuação e níveis mais relacionais, como sejam o interpessoal e o social e intercultural. A discussão, o respeito pelas ideias dos outros, mas também a reflexividade pessoal, são competências fundamentais a praticar em contextos privilegiados de interação e

de desenvolvimento humano, como sejam o jardim de infância ou os diferentes níveis de escolaridade formal. Não é possível esperar de alguém uma atuação congruente com os princípios da cidadania tendo a igualdade como rota estruturante, se esse alguém for (por ausência de informação, por exemplo) incapaz de tomar decisões informadas e/ou de interpretar criticamente a realidade, se não tiver capacidade de autocrítica, ou se a sua liberdade tiver sido indevidamente sequestrada com base em motivos de índole diversa, como estereótipos de género, fundamentalismos religiosos, tradições culturais, etc.

Seguindo as orientações do documento produzido recentemente pelo Fórum

“ O senso comum tem de ser outra ética e essa há de ser próxima da que nos é proposta por Hans Jonas no seu *Das Prinzip der Verantwortung* (ética da responsabilidade). O princípio da responsabilidade a instituir não pode assentar em seqüências lineares, pois vivemos numa época em que é cada vez mais difícil determinar quem são os agentes, quais as ações e quais são as consequências. Assentará antes na *sorge*, no cuidado, que nos põe no centro de tudo o que acontece e que nos faz responsáveis pelo outro. O outro que pode ser um ser humano, ou grupo social, um objeto, um património, a natureza, o outro que pode ser nosso contemporâneo mas que será cada vez mais um outro, futuro, cuja possibilidade de existência temos que garantir no presente.”

Boaventura de Sousa Santos, 1991: 23-43.

*Educação para a Cidadania*³¹ (2008: 73-75), poderemos dar como exemplo algumas competências essenciais a desenvolver nos/as alunos/as para a vivência de uma cidadania não restringida por estereótipos de género:

- *Aceitar a sua própria identidade, as características, possibilidades e limitações do próprio corpo.*
- *Valorizar as experiências pessoais como construção da identidade.*
- *Desenvolver a autoestima, a responsabilidade, o respeito por si e pelas outras pessoas, a coragem, a persistência, a capacidade de superação da adversidade e a afirmação da cidadania em qualquer circunstância.*
- *Ter autonomia quer para o cuidado individual (...), quer para as tarefas de cuidado inerentes à vida familiar (...).*
- *Ter autonomia para o exercício de uma profissão e para o ajustamento aos riscos de conjunturas económicas diversificadas.*
- *Saber como participar socialmente e como assumir responsabilidades, designadamente de liderança, para a construção do bem-estar coletivo tanto a nível local como global.*
- *Saber comunicar no respeito pela igual liberdade e pela igual dignidade*

de todas as pessoas, tendo em conta a pluralidade de pertenças individuais.

- *Saber comunicar de igual para igual com homens e mulheres.*
- *Saber respeitar a diversidade humana, exercer a liberdade cultural no quadro dos direitos humanos e de uma conceção global e sistémica do mundo em que vivemos.*
- *Saber reconhecer as injustiças e desigualdades e interessar-se ativamente pela procura e prática de formas de vida mais justas.*
- *Adquirir critérios de valor relacionados com a coerência, a solidariedade e o compromisso pessoal e social, dentro e fora da escola.*
- *Saber viver em paz, igualdade, justiça e solidariedade, e promover estes valores nas sociedades plurais dos nossos dias.*

A cidadania numa sociedade plural implica um conjunto amplo de aspetos – por exemplo, a experiência da diferença e da reciprocidade, a consciência de direitos e deveres contextualizados, a aquisição de qualidades relacionais e de comunicação positiva e a rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos. Cada aluno/a deve aprender a ter responsabilidade pelas tarefas que tem de desempenhar como estudante e na vida quotidiana para além da escola, de forma a

³¹ Não havendo aqui lugar para a descrição de todas as competências apresentadas nos eixos da postura cívica individual, do relacionamento interpessoal e do relacionamento social e cultural, recomenda-se vivamente a consulta e utilização do documento em questão, pois trata-se de um recurso valioso para todos os agentes educativos, no âmbito da educação e formação para a cidadania. Este documento integra e sintetiza as principais conclusões saídas dos debates realizados no âmbito do Fórum Educação para a Cidadania (constituído, no outono de 2006, por várias personalidades convidadas pela Ministra da Educação e pelo Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros) e enquadra e sistematiza, em medidas de política e de intervenção social, o que se considerou serem os objetivos estratégicos da Educação para a Cidadania. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Documents/FECidaniaSP.pdf>

desenvolver competências necessárias ao exercício de uma verdadeira cidadania³². É fundamental o desenvolvimento de valores, de atitudes, de padrões de comportamento e de compromissos. Uma parte central da educação para a cidadania deverá consistir em explorar e discutir conceitos-chave da vivência democrática, valores de cariz universal e temas quotidianos do individual e do coletivo, tentando sempre fazer pontes com a vida real e levando os/as alunos/as a identificarem-se com as temáticas em análise. Para James Banks (2008), torna-se imperioso que alunos e alunas se comprometam genuinamente com uma atitude de mudança do mundo, no sentido de o tornar mais democrático e justo.

Refletindo sobre a miríade de competências e de saberes cognitivos e relacionais que é suposto os/as alunos/as aprenderem a mobilizar, coloca-se a questão central: como ensinar e praticar a cidadania nos diferentes espaços educativos e formativos?

“Sabe-se que a cidadania não se aprende por via de um ensino expositivo ou com base numa pedagogia da autoridade. Para que os valores que a distinguem sejam incorporados, ela necessita de ser observada, ensaiada, representada e discutida em espaços ‘emocionalmente protegidos’ e com recurso a modelos positivos e alcançáveis. Pais, mães, professores e professoras – e todos os restantes agentes educativos – deverão constituir esses modelos.”

Cristina Vieira, 2009: 196.

A resposta a esta questão apela a uma ênfase na ação, apela ao ensaio de comportamentos em espaços protegidos, como sejam a turma, o recreio, a família, o grupo de pares, as associações recreativas, etc., espaços esses cuja organização implícita e explícita espelhe também ela exemplos de cidadania. Referimo-nos, em concreto, à existência de uma boa gestão/liderança, quer ela diga respeito ao estabelecimento de regras de funcionamento desses mesmos grupos, quer ela se relacione com a participação democrática de todos os seus membros na tomada de decisões e na partilha de deveres e responsabilidades.

É fundamental, todavia, ter em conta que a conceção de educação para/na cidadania varia em função da orientação adotada relativamente à educação. Pode-se colocar a ênfase numa educação orientada para os indivíduos, enquanto sujeitos que partilham características comuns, ou para o interesse público e coletivo, e estes dois posicionamentos representam opções distintas e, mesmo, antagónicas. Frequentemente confunde-se educação para a cidadania com desenvolvimento pessoal dos alunos e alunas, o que representa enfatizar a primeira vertente do problema. Ensinar ou formar para a cidadania, tendo por base valores sociais comuns e promovendo a participação individual, seria importante para a formação de cidadãos e cidadãs independentes, autónomos/as, que participam nas instituições democráticas e são atores dos seus próprios destinos. Salvaguardar os interesses individuais, conhecer e exercer os seus direitos, parece ser um projeto louvável e frequentemente exequível. Mas não é suficiente para ensinar/formar na e para a cidadania.

³² Ao equacionarmos a possibilidade de qualquer projeto de educação para a cidadania na escola, pensamos também nos contributos da perspetiva da pedagogia crítica, profundamente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire. Para a promoção da democracia valoriza-se de forma fundamental o objetivo da justiça social, isto é, que a educação possa “provocar mudanças na sala de aula mas também identificar e ensaiar estratégias que consciencializem os discentes a envolver-se em mudanças sociais para além da sala de aula”, como escreveram Luísa Saavedra e Conceição Nogueira (1999: 132).

“ As iniciativas de educação/formação para a cidadania não devem ser confundidas com sessões de desenvolvimento pessoal, uma vez que a ênfase das atividades não deve ser colocada no próprio indivíduo, mas sim na sua pertença a uma comunidade, sendo realçados aspetos como a partilha, a cooperação, o diálogo, o entendimento mútuo, etc. ”

Karen O’Shea, 2003.

Por essa razão, a defesa da educação para a cidadania, tendo por suporte o garante da defesa dos interesses individuais, tem sido criticada por enfatizar os direitos dos cidadãos e das cidadãs em detrimento das suas responsabilidades no âmbito de uma convivência coletiva. Neste sentido, poderia ser perspectivada como educação para uma cidadania consumista, como lhe chamou Paulo Freire (1995), na medida em que se enfatiza a exigência dos direitos para garantir os interesses individuais. Consideramos importante que a população infantil e juvenil esteja consciente dos seus direitos mas também das suas responsabilidades, enquanto cidadãos e cidadãs. Educar para e na cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres. Direitos e deveres não são polos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares. Numa orientação de cidadania mais ativa e plural pretende-se a dissolução de dicotomias frequentemente

paralisadoras de projetos verdadeiramente igualitários. A liberdade individual e os direitos que lhe são inerentes só podem ser garantidos tendo por base as instituições democráticas de suporte, sem as quais a própria liberdade fica comprometida. As responsabilidades para com todas as instituições que mantêm a sociedade e para a sociedade de uma forma geral são, por isso, garantias das liberdades individuais. Com esta orientação, uma educação para o exercício de uma verdadeira cidadania pretende esbater a tensão entre projetos individuais e coletivos. A educação para a cidadania perspectivada como lógica relacional entre indivíduo e comunidade, através da complementaridade entre direitos e deveres, pode implicar escolhas no que diz respeito aos assuntos a tratar ou a conhecer, assim como relativamente à melhor forma de os ensinar ou de os ensaiar e praticar efetivamente. Para além do conhecimento das estruturas políticas, base de suporte democrático,

torna-se fundamental o conhecimento dos assuntos que implicam a relação dos indivíduos com a sociedade. Neste âmbito, todos os/as que acreditam num projeto emancipatório de educação para a cidadania reconhecem o valor do aprofundamento de problemáticas como o desenvolvimento sustentável, ou da análise – orientada para a procura de soluções – das questões das desigualdades, da pobreza, dos problemas dos emigrantes e das minorias, dos riscos ambientais, dos fundamentalismos religiosos, da exclusão social.

Reconhecer a contribuição da diferença e da diversidade para a sociedade atual – e não procurar submergi-las – deve ser também um aspeto crucial na educação para a cidadania. As abordagens experienciais são consideradas as mais adequadas a este tipo de formação, já que valorizam a mobilização direta dos saberes na prática, a implicação dos/as aprendizes/as nas situações concretas analisadas e a possibilidade de eles/as mesmos/as protagonizarem tais situações. O trabalho em grupos, o debate de assuntos (implicando consciencialização, reflexão crítica e mudança de atitudes), o envolvimento estudantil nas estruturas administrativas da escola, assim como

em projetos externos de participação (por exemplo, através de ações de voluntariado em instituições de solidariedade social próximas) são ações positivas de educação para/na cidadania, numa lógica de envolvimento educativo amplo. Desta forma, a educação para a cidadania será um processo de verdadeira capacitação dos/as discentes de todas as idades, que resultará num comprometimento genuíno com a transformação social, com o cuidado com o ambiente, e com a valorização e partilha do espaço público.

Como resposta à preocupação relativa ao tipo de educação que homens e mulheres deste século necessitam para viver num mundo complexo, pautado por um certo triunfo do

individualismo, no qual a globalização da economia, das comunicações e da cultura vão a par com o ressurgimento dos nacionalismos, do racismo e da violência³³, Paulo Freire (1997) reivindicou uma educação, uma ética e uma cultura para a diversidade. Para as atingir deve pensar-se num novo cenário para a educação: reconstruir o saber da escola e a formação de quem educa. Isto implica, no entender de Luísa Saavedra e Conceição Nogueira (1999), levar os e as discentes – mas também todos e todas com responsabilidades educativas e formativas – a desenvolver as competências necessárias para se saberem localizar na história, para encontrarem as suas próprias vozes e para formarem as convicções necessárias ao exercício capaz da democracia.

³³ Claro que existe também a possibilidade de construção de redes de cidadania a nível global que são de valorizar e incentivar.

1.1.8.

Construindo práticas de cidadania

A educação formal deve ser vista apenas como uma das componentes de um conjunto de políticas sociais e de programas que deverão ser assumidos oficialmente e postos em prática (com o devido acompanhamento e monitorização) para a promoção de um sentido pleno de cidadania global em todas as pessoas. E para que tal ultrapasse uma mera declaração de intenções, é indispensável não só a elaboração de recursos pedagógicos e didáticos, mas também o reequacionamento da formação inicial e contínua de quem tem responsabilidades educativas e formativas. Ensinar, orientar e promover ações no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã. E isso apela ao desenvolvimento de uma consciência crítica em torno do papel individual na manutenção das desigualdades, devendo levar cada pessoa, nessa sequência, à assunção de responsabilidades, ao respeito por si e pelos outros, à adoção de valores de cariz universal e à promoção de uma cultura de justiça, paz e solidariedade.

Um cidadão ou uma cidadã informado/a, ativo/a e responsável deverá estar consciente dos seus direitos e responsabilidades enquanto membro da sociedade; deverá conhecer o mundo social e político; deverá preocupar-se -com o seu bem-estar e com o das outras pessoas; deverá mostrar-se congruente em

termos de opiniões e práticas; deverá ser capaz de exercer algum tipo de influência sobre o mundo; e deverá ser ativo/a nos seus grupos de pertença, como defenderam Rolf Gollob e Peter Krapf (2007). Em suma, deverá ser responsável na forma como exerce a sua cidadania, quer no desempenho de papéis privados (por exemplo, filha, esposa, marido, pai, filho, mãe), quer no desempenho de papéis sociais e profissionais (por exemplo, professor/a, educador/a, formador/a).

Sendo indispensável a abordagem da igualdade de género no âmbito da educação para a cidadania, revela-se fundamental a formação e a consciencialização de todos os agentes educativos para a importância do género na modelação dos comportamentos desde os primeiros anos de vida das crianças. A atuação das estereotipias de género tende a ser sub-reptícia, os danos causados à autenticidade do desenvolvimento individual tendem a ser equivalentes para crianças de ambos os sexos e a tomada de consciência deste facto por parte dos homens e das mulheres pode nunca acontecer.

A escola, dado o seu protagonismo não só na transmissão de conteúdos disciplinares, mas

também na formação do ser humano enquanto membro de uma sociedade que partilha valores e pressupõe o usufruto de direitos e o exercício de deveres e responsabilidades, é vista aqui como podendo ter um papel realmente transformador. Essas práticas transformadoras podem ser logo ensaiadas desde o jardim de infância, que deve ser encarado como um espaço por excelência de vivência inicial de cidadania numa fase crucial da vida das crianças para a apropriação de estereotípias³⁴ – sendo as de género, como vimos, fortemente normativas neste período do desenvolvimento humano.

No mundo globalizado em que vivemos, palco de múltiplas identidades e espaços de participação, a educação e a formação para a cidadania podem ocorrer na escola e em todos os locais de vida dos cidadãos e das cidadãs, no sentido de os e as capacitar para a participação individual e coletiva nos espaços de intervenção social envolventes. O conceito de cidadania deve ser equacionado em termos da prática democrática ao nível dos contextos locais e concretos, apesar de se poderem equacionar hipóteses de participação múltipla,

em termos multinacionais. Além do mais, aprender, ensinar, ensaiar e praticar efetivamente cidadania pode acontecer em muitas esferas da vida de todos os dias, pode envolver pessoas de diferentes idades e deve ter um impacto de tal forma transformador que as implicações daí decorrentes se estendam para lá do contexto pessoal/local e tenham um papel positivo na construção dos fundamentos de um mundo melhor.

Partindo da certeza de que o respeito pela liberdade e pela igualdade constituem valores fundamentais que sempre acompanharam a evolução do conceito de cidadania, como pode ler-se no valioso documento resultante do Fórum Educação para a Cidadania (2008), torna-se imperioso transformar a abstração que os caracteriza em estratégias educativas concretas. Esta forma geral de atuação, que poderá assumir modalidades diversas, terá como objetivo

principal dotar todos e todas das competências necessárias à participação cívica e política, à convivência mútua em sociedade, ao reconhecimento da diferença, ao respeito pela alteridade e à edificação de um futuro comum, firme do ponto de vista ético e indubitavelmente feliz. Para tal, e parafraseando Ana Maria Cruz, há que promover em todas as entidades com responsabilidades educativas das gerações mais novas e, também, nestas últimas a reconstrução de “olhares que não sejam niveladores das diferenças, mas profundamente respeitadores das opções de vida das pessoas, mulheres e homens” (2001: 9).

Dado que as instituições escolares são uma parte integrante da sociedade, as desigualdades nas escolas podem ser um sintoma, assim como uma consequência, de

³⁴ AAVV (2008), *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*, Lisboa, p. 8 [em linha] disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newslid=297&fileName=edu_cidadania.pdf [consultado em 15/07/09].

desigualdades mais alargadas. No entanto, as desigualdades educacionais necessitam ser tomadas em consideração, já que o futuro dos e das estudantes enquanto cidadãos e cidadãs, assim como o de toda a sociedade civil, estará comprometido se eles e elas não receberem uma educação que lhes permita desenvolver o seu potencial e participarem ativamente na construção de uma sociedade que – sendo a democracia uma condição do desenvolvimento e não uma causa – se pretende cada vez mais democrática. A democracia requer, tanto o suporte efetivo das instituições do Estado, como uma sociedade civil forte. Não é suficiente que o Estado legisle de forma a assegurar que as condições mínimas da democracia sejam conseguidas, nem é suficiente que se iniciem apenas discussões de questões controversas para tentar encontrar consensos. É também vital que quer crianças e jovens, quer docentes participem nas discussões políticas, que sejam capazes de aprender através dos erros e que

construam de forma ativa e empenhada um mundo que é o seu.

É verdade que a educação para a cidadania – assim como a educação de uma forma geral – por si só não resolverá os problemas que as pessoas enfrentam no seu quotidiano. No entanto, pode chamar a atenção para as responsabilidades individuais e para o exercício das mesmas e assegurar que as pessoas estão capazes de viver as suas vidas baseadas nos princípios da paz, da harmonia, do respeito e da tolerância, e que saberão identificar a potencial violação desses modos de ser e de estar com os outros cidadãos e cidadãs. Neste âmbito, a educação para a cidadania deve perspetivar-se como um local privilegiado para a construção de uma educação emancipatória numa sociedade verdadeiramente democrática para mulheres e homens, independentemente das suas pertenças identitárias.

1.2.

Género e Currículo na Educação de Infância

“Nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante a sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerá, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, para explorar e para experienciar desafios”.

Cristina Vieira, 2007: 107

A educação para a cidadania deve trabalhar-se desde a mais tenra infância de forma abrangente, tal como é abrangente a forma como desde cedo as crianças aceitam e integram positivamente a diversidade.

Uma componente fundamental da cidadania prende-se com as questões de género: como educamos para as questões de género? De que forma (mercê da seleção dos materiais, jogos e livros que proporcionamos) tornamos os espaços escolares (nomeadamente as instituições para as crianças mais pequenas) espaços não-promotores de estereótipos de género e de “raça”?

Os estudos mostram que os materiais pedagógicos portugueses, em particular os manuais escolares e produtos multimédia que os acompanham (ver por exemplo, Maria Teresa Alvarez Nunes, 2007), continuam a veicular concepções estereotipadas de homem/mulher e representações do mundo desfasadas da realidade social. Em suma, estes materiais

pedagógicos perpetuam a ideia que a tradicional categoria *Homem* inclui a diversidade da existência humana (ou seja, representações do mundo baseadas na ideia de que o *masculino* [é] *neutro*). Por essa razão, urge refletir sobre que tipo de cidadania fomentamos nos nossos alunos e alunas.

Manuel Jacinto Sarmiento (2006) chama uma *cidadania íntima* a um espaço de afirmação da identidade e da alteridade, de reconhecimento de uma diferença não minorizante no que toca ao género, cultura, religião, origem social ou étnica, língua, etc. Esta forma última de cidadania coloca os outros no centro, leva-nos a ultrapassar interesses corporativos imediatos e a aceitar o *outro* como colocando limites à nossa própria individualidade (Teresa Vasconcelos, 2007). O sistema escolar de hoje está longe de a promover.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Complementa a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação. Favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança e tem em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

As instituições de educação de infância têm-se constituído como espaços em que o papel pedagógico (profundamente diferenciado do modelo escolar tradicional) se caracteriza por uma ação indirecta sobre as crianças.

Esta ação é mediada por propostas à sua atividade para que levem a cabo livremente as suas aprendizagens (Maria João Cardona, 2006: 73). A educação de infância surge como um espaço onde a criança pode ser ela própria, desenvolvendo livremente o seu *ofício* de brincar (Jean Claude Chamboredon e Jean Prévot, 1982).

Ao contrário da escola, que se constituiu como um local de ensino das gerações mais novas, as primeiras instituições para as crianças pequenas foram criadas para responder a uma necessidade social. Só depois de muitos anos a sua função educativa começou a ser valorizada (Maria João Cardona, 1997). Atualmente, a educação pré-escolar é reconhecida como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças. Está comprovado o seu papel na promoção do sucesso educativo, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades entre todas as crianças no acesso à escola.

Sendo a educação pré-escolar um contexto favorável para que a criança tome consciência de si e do outro, assume-se a centralidade de uma educação para os valores, sendo a *formação pessoal e social* uma área integradora de todo o processo de educação pré-escolar (ME, 1997: 20).

O currículo promove a educação para a cidadania, integrando a aceitação da diversidade como meio de fomentar uma maior igualdade de oportunidades e participação. As questões referentes à promoção de uma maior igualdade de género não estão suficientemente explícitas. Urge desenvolver uma maior reflexão sobre esta problemática essencial para todo o trabalho inerente à educação para a cidadania.

O facto de a prática do/a educador/a concretizar os valores deste/a no quotidiano do jardim de infância permite que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores. Embora a criança inicie desde que nasce o seu desenvolvimento pessoal e social no seio da família e no meio sociocultural em que vive, a educação pré-escolar é um contexto mais alargado que lhe possibilita a interação com outros adultos e crianças que poderão ter diferentes valores e perspetivas, promovendo-se assim a tomada de consciência de si e do outro.

No entanto, quanto mais diversificada é a rede de interações sociais – a rede de contactos com outros grupos –, tanto maiores tendem a ser as contradições entre os valores familiares e os valores do mundo exterior, o que por sua

vez maximiza a possibilidade de eventuais conflitos durante a infância e a adolescência (Maria João Cardona, 1997). Logo no jardim de infância a qualidade da competência social da criança prognostica competências académicas e sociais em anos posteriores (Anthony Pellegrini e Carl Glickman, 1990), diminuindo o risco de insucesso académico, abandono escolar ou delinquência na adolescência e na idade adulta.

“(…) pode haver alguma coisa a dizer, a favor da discussão e resolução de problemas depois de passar o momento quente, longe da perturbação do contexto (...). Zahavi e Asher (1978), por exemplo, referem que as crianças da pré-escola que debateram brevemente com o professor as consequências do comportamento social positivo ou negativo tiveram, consequentemente, um comportamento menos agressivo.” (Lilian Katz, 1996: 21)

A relação que o/a educador/a estabelece com cada criança, a forma como a valoriza, respeita, estimula, encoraja, constitui também um modelo

para as relações que as crianças estabelecerão com outrem (ME, 1997: 53). Neste sentido, o papel do/a educador/a, a sua intencionalidade educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se preponderante para um desenvolvimento curricular que desemboque numa ação pedagógica articulando positiva e democraticamente as questões curriculares e de género.

Contrariando o que está definido a nível legislativo, o nosso sistema educativo está ainda longe de promover a igualdade de oportunidades. Nomeadamente, diferencia o tratamento e os valores transmitidos aos rapazes e às raparigas. Apesar da evolução que se verificou desde abril de 1974, em Portugal continuam a existir grandes diferenças que afetam ambos os sexos.

É certo que o insucesso escolar tem sido, nas últimas décadas, uma preocupação política que levou à criação de programas e medidas específicas. Contudo, muitas vezes são apresentadas “falsas soluções” que mantêm as desigualdades sociais (Luísa Saavedra, 2001). Paralelamente, cada vez mais as famílias se preocupam com a educação dos/as seus/suas filho/as, desde a educação pré-escolar. A valorização do potencial educativo das instituições de educação pré-escolar surge a par do reconhecimento do seu papel na promoção do sucesso educativo, criando uma maior igualdade de oportunidades entre todas as crianças no acesso à escola (Maria João Cardona, 1997).

A criança constrói a sua autoestima desde os seus primeiros anos de vida, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade – sexo feminino ou masculino, de “raça branca”, “raça negra” ou etnia cigana, de um determinado país de origem, meio social ou religioso (Teresa Vasconcelos, 2007). No que concerne às aprendizagens associadas ao género, sabe-se que, logo a partir dos três

anos, a criança é capaz de identificar certos brinquedos, objetos domésticos e acessórios de vestuário como sendo mais típicos dos homens ou das mulheres, expandindo-se essa lista ao longo dos anos pré-escolares e passando a englobar comportamentos individuais, atividades específicas e inclusive profissões (Eleanor Maccoby, 1998). Como é óbvio, este pensamento estereotipado influencia a forma como cada criança se define enquanto membro do grupo dos homens ou do grupo das mulheres, condiciona o seu comportamento social para com os pares e para com os adultos e modela a avaliação que é feita das outras pessoas em função da categoria sexual de pertença.

As crianças em idade pré-escolar começam por aprender os estereótipos relativos ao seu sexo, passando depois a conhecer aqueles que dizem respeito ao sexo oposto, sendo este processo equivalente em rapazes e raparigas. No entanto, na opinião de Carol Martin (1989), é somente por volta dos 8-9 anos de idade que a maioria das crianças é capaz de evidenciar uma sólida compreensão das expectativas sociais associadas ao género.

Como foi dito no primeiro capítulo, ao mesmo tempo que a criança (logo a partir dos dois anos) inicia o processo de formação da sua identidade de género e começa a dar provas que conhece os estereótipos de género, surge da sua parte a exibição de comportamentos estereotipados, sobretudo em situações não estruturadas por adultos, em que pode interagir livremente com os pares. Refira-se, a título de exemplo, a escolha dos brinquedos (Bussey e Bandura, 1992) ou ainda a preferência por crianças do mesmo sexo, quando se trata de estabelecer amizades (Eleanor Maccoby, 1998). Tanto num caso como no outro, a tendência para a exibição de comportamentos estereotipados tende a acentuar-se, em ambos os sexos, durante os anos correspondentes à educação pré-escolar.

Sendo a aprendizagem dos diversos papéis sociais realizada desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem a diferenciar os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, é também precocemente que começa uma excessiva diferenciação que muitas vezes está na base de futuras desigualdades de participação na vida familiar e profissional (Ana da Silva, *et al.*, 2001).

Por conseguinte, e tendo igualmente em conta evidências ao nível da investigação, é necessário intervir cada vez mais cedo e – preferencialmente – de forma concertada com outras instâncias educativas fundamentais neste período da vida, como é o caso da família. É aqui que se torna determinante o papel da educação pré-escolar, numa dinâmica de interação adulto-criança que veicule o trabalho de equipa baseado numa relação de apoio entre adultos e que, assim, constitua uma base sólida para a educação da criança pequena. Para Maria Sakellariou (2008), esta fase da vida das crianças, anterior ao início da escolaridade formal, assume particular relevância para o trabalho em torno das questões de género, pelas seguintes razões:

“1. A criança possui uma capacidade

limitada para pensar criticamente acerca de tudo o que o mundo social lhe transmite.

2. As experiências vividas logo desde os primeiros anos são de fundamental importância para o desenvolvimento individual.

3. A criança encontra-se num estágio em que é necessário estabelecer fronteiras e internalizar atividades típicas e modos de conduta consonantes com o seu género” (Sakellariou, 2008: 26).

Com efeito, durante os anos pré-escolares (dos três aos cinco) assiste-se a um rápido desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, sendo este um período de excelência para a promoção de aspetos como a identificação e o controlo das emoções (Esther Leerkes *et al.*, 2008), a assunção de perspetivas e o estabelecimento de empatia (Benjamin Hinnant e Marion O’Brien, 2007), ou mesmo a capacidade para se efetuar a distinção entre a “aparência” e a realidade (Andy Forceno, 2008). Todas estas aprendizagens parecem-nos fundamentais para a desconstrução das estereotipias de género

através de atividades que, embora levando em conta os seus contextos de vida e as suas idiosincrasias (isto é, as diferenças individuais que influenciaram tais aquisições), façam uso da “plasticidade mental” (da maleabilidade do cérebro) das crianças desta faixa etária.

Uma intervenção que promova o desenvolvimento das capacidades atrás descritas formará indivíduos menos estereotipados em relação a categorias que baseiam discriminações infundadas: género, mas também, por exemplo, “raça”. Este tipo de atuação precoce estimula igualmente o sucesso académico, a diminuição dos problemas emocionais e o estreitamento da relação entre cognição e controlo emocional (Esther Leerkes *et al.*, 2008).

Refletindo sobre o papel e funcionamento das instituições educativas, lemos que

“As práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar lá fora; são instâncias que carregam e produzem representações. O silêncio em torno das “novas” identidades sexuais e de género constitui-se numa forma

de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima. O silêncio e o segredo significam uma tomada de posição ao lado de quem já detém a autoridade e a legitimidade. (...) a omissão sempre favorece o dominante.” (Guacira Louro, 2000: 56)

Considerando a importância do período dos zero aos seis anos na construção da identidade de género e na formação do conceito de género, a intervenção educativa deve promover uma atitude de equidade face ao género, assumindo particular importância os contextos de aprendizagem e os modelos apresentados às crianças.

O currículo resulta de uma complexa e historicamente determinada construção social (Ivor Goodson, 1997); deve aproveitar-se a sua elaboração para questionar o *status quo*, esclarecer o papel dos diferentes saberes e tipos de conhecimento e analisar como estes se relacionam com os interesses dos diferentes grupos sociais.

“Idealmente, a construção e reelaboração do currículo deveria constituir uma oportunidade para intervir em cada época no contexto social e histórico, de forma a aprofundar e a enriquecer as subjetividades e potencialidades individuais e coletivas e a promover aprendizagens de melhor qualidade para todos. No entanto, na realidade, as coisas passam-se de forma bem diferente, revelando a organização curricular, frequentemente, a marca de idiosincrasias pessoais ou de grupos que desvirtuam a missão primeira do currículo, sobrepondo-se a finalidades que deveriam ser legítima

e altruisticamente defendidas, mas que acabam por ser subalternizadas” (Margarida Fernandes, 2000: 107).

Nesta linha, Michael Apple (1997) reforça a ideia de que a produção, distribuição e avaliação do conhecimento traduzem essencialmente questões de controlo e dominação que têm de ser analisadas numa perspetiva mais ampla. A crítica de Apple dirige-se ao discurso dominante que interessa sobretudo a grupos sociais influentes cujas idiosincrasias acabam por exercer uma significativa influência sobre as escolhas curriculares, afetando grupos que embora mais numerosos não se fazem ouvir com o mesmo vigor. Este discurso dominante tem uma perspetiva empresarial da escola. Esta perspetiva favorece a dimensão economicista e desenvolvimentista da educação sobre a humanista e democratizante, que valoriza o papel da educação escolar na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Margarida Fernandes, 2000). Contudo, é estreita a relação entre democracia e escola. Sacristán Gimeno (1998) parte da convicção de que a democracia supõe uma reflexibilidade coletiva, entendida como a capacidade de uma sociedade se pensar a si mesma e optar pelo seu próprio destino. Também a educação deverá constituir-se como um meio para melhorar as possibilidades dos seres humanos, acreditando no seu progresso pela cultura e formação da personalidade. A educação surge então como um instrumento que deverá habilitar os sujeitos a pensarem por si próprios e assim participarem realmente na construção social mediante a construção de si mesmos.

De acordo com Bernard Spodek e Patrícia Brown (1996: 15), podemos definir modelo curricular como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”. Estas premissas derivam por sua vez de teorias que explicam como as crianças

se desenvolvem e aprendem e de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem, assim como juízos de valor sobre o que é mais importante que estas aprendam.

Artur de la Orden (1986), na sua definição de modelo curricular para a educação pré-escolar, diferencia as bases em que este se fundamenta, a saber: as metas (que incluem a forma como são concebidas as funções e o desenvolvimento das crianças); os objetivos; os conteúdos e a organização do trabalho.

A par deste modelo, Maria João Cardona (2008)

perspetiva um modelo curricular que se apresenta no quadro em seguida. Esta autora parte da teoria ecológica de Urie Bronfenbrenner (1981) sobre o desenvolvimento humano, que considera o quadro educativo consequência de um conjunto de forças e de sistemas que não podem ser estudados isoladamente. Definindo a sala de atividades como um *microsistema*, o autor considera que os principais elementos que o caracterizam são o espaço (no qual os seus ocupantes se envolvem em determinadas atividades); as características físicas e materiais desse espaço;

os papéis assumidos pelos ocupantes (como por exemplo o de professor/a ou o de aluno/a); um tempo determinado. Partindo desta conceção e do princípio que o projeto de trabalho tem sempre que ser definido a partir da especificidade de cada contexto educativo, quando falamos da organização do trabalho na educação de infância podemos considerar os seguintes elementos: espaço; tempo; atividades; papéis sociais atribuídos às crianças e aos adultos. Conciliando estas propostas, Maria João Cardona (2008) propõe uma esquematização do modelo curricular para a educação de infância.

FIGURA 1 – Modelo Curricular na Educação Pré-Escolar

(Adaptado de Artur de la Orden, 1986 e de Urie Bronfenbrenner, 1981)



Tendo em conta os contributos das neurociências e sabendo que o cérebro da criança desta idade é caracterizado por uma grande plasticidade (apesar das diferenças a este nível que é possível observar entre elas), a organização do espaço educativo no jardim de infância deverá assentar no pressuposto de que é possível estimular de forma diversificada o desenvolvimento de conexões entre os neurónios, de forma a possibilitar a aquisição de novas aprendizagens (Noronha, 2009). E não é tanto a quantidade de estímulos que interessa, mas sim a sua qualidade, a articulação dos mesmos com as especializações hemisféricas e o respeito pelo nível (de partida) de desempenho de cada criança. Ainda que a idade cronológica seja equivalente, torna-se imperioso que quem educa tenha presente que as crianças podem variar enormemente quanto aos estilos de aprendizagem, ao grau de perícia que evidenciam no uso das suas diferentes capacidades ou ainda ao ritmo com que efetuam determinadas aquisições. Com efeito, o saber lidar com todas estas eventuais diferenças individuais constitui um desafio para qualquer agente educativo.

Embora o cérebro humano trabalhe de modo integrado, apresenta assimetrias funcionais que têm grande importância para a educação (Maxfield, 1990). É sabido que o hemisfério direito do nosso cérebro nomeadamente comanda a motricidade e os acontecimentos sensoriais que ocorrem na parte esquerda do corpo; constrói imagens tridimensionais; é responsável pelas funções afetivas; é o centro da perceção espacial, do reconhecimento de formas, da compreensão não verbal, do tom e modulação da voz, da musicalidade, das imagens e da cor. Por seu turno, o hemisfério esquerdo comanda a motricidade e os acontecimentos sensoriais que ocorrem na parte direita do corpo; é responsável pela linguagem verbal (oral e escrita), pelo cálculo numérico, pelo raciocínio lógico, pela capacidade de análise e de abstração; é temporal, no sentido

em que processa a informação de modo temporal e sequencial.

Técnicas pedagógicas que envolvam a visualização (imagens, quadros, esquemas, diagramas, etc.), a aprendizagem multissensorial, a audição, a aprendizagem cinestésica e tátil, o gosto e o odor, a aprendizagem experiencial, o uso de metáforas e as simulações ou o desempenho de papéis são estratégias que estimulam sobretudo o funcionamento do hemisfério direito (Santos, 1992). Para a ativação preferencial do hemisfério esquerdo é fundamental o uso da linguagem verbal, das palavras, das definições, a apresentação da informação etapa por etapa, a utilização de símbolos para substituir coisas, a quantificação, a apresentação de conclusões e de argumentos lógicos baseados em factos e em raciocínios, a organização temporal da informação, etc. (Santos, 1992).

Nesta sequência, para que as aprendizagens sejam mais eficazes e a criança se sinta mais motivada, o/a educador/a deverá dinamizar atividades que, ao combinarem estímulos de natureza diversa, façam uso simultâneo das capacidades específicas dos dois hemisférios.

Em seguida, apresentar-se-ão alguns aspetos – de extrema relevância para todo o processo de planeamento e ação/interação pedagógica do/a educador/a – a ter em conta no processo de desenvolvimento curricular na educação de infância. Convém, no entanto, estabelecer algumas premissas transversais a toda a intencionalidade educativa.

» A criança aprende interagindo e o adulto aprende coadjuvando a criança no desenvolvimento dessa interação. A qualidade desta interação determina a qualidade da construção do conhecimento, quer da criança, quer do adulto – sabendo que o ser humano constrói o seu próprio conhecimento na interação com os

objetos, as ideias e as pessoas, no contexto da sua experiência e do seu mundo de significados.

» A situação educativa, aqui perspectivada como o encontro do adulto/educador ou educadora com a criança e da criança com os seus pares, é um conjunto de “*espaços comunicativos’ onde o conhecimento se constrói, os afetos se desenvolvem, onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente e o educador se recria profissionalmente*” (Júlia Oliveira-Formosinho, 2006: 54).

Há que assumir também uma visão menos restritiva das crianças enquanto aprendizes, reabilitando uma visão da criança que a torna intérprete des-constructora de mensagens, interlocutora e autora no processo educativo – um processo negociado e

negociável através da ideia de comunicação. E essa visão implica aceitar que, tal como defende Jerome Bruner (1990), as crianças pequenas também têm acesso a coisas complexas desde que os meios de comunicação lhes sejam adaptados.

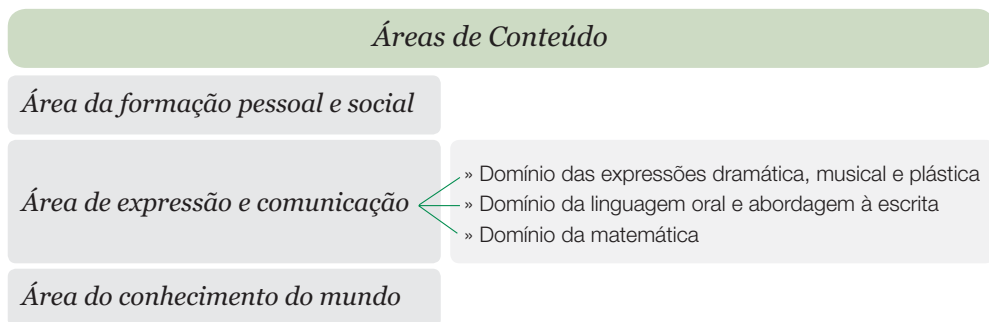
Quando abordamos as questões curriculares na educação de infância e todas as orientações que assistem ao processo de desenvolvimento curricular, temos necessariamente que mencionar as diferentes áreas de conteúdo, as quais funcionam como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas. Estas últimas devem ser vistas de forma articulada, uma vez que a construção do saber se processa igualmente de forma integrada (ME, 1997).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), a

expressão *área* designa uma forma de pensar e organizar a intervenção do/a educador/a e as experiências proporcionadas às crianças, sendo que esta organização toma por referência as grandes áreas do desenvolvimento que deverão contribuir para o pleno e global desenvolvimento da criança.

“As áreas de conteúdo supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da ação, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de atividades, pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender” (ME, 1997: 47-48).

FIGURA 2 – As áreas de conteúdo de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/1997)



A *Formação Pessoal e Social* aparece, então, numa perspetiva globalizante, assente numa organização do ambiente educativo que deverá promover experiências educativas que deem sentido aos diferentes conteúdos; é uma área transversal e integradora de todo o processo educativo (onde se inscreve a educação para a cidadania) e, por conseguinte, integradora de todas as outras áreas de conteúdo, a saber, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo.

Partindo destes princípios teóricos e tendo por base as áreas de conteúdo e respetivos objetivos previamente definidos, quando nos referimos ao desenvolvimento curricular na educação de infância podemos diferenciar:

- » a organização do trabalho, considerando:
- » o espaço/materiais
- » o tempo
- » o grupo, tendo em conta os papéis, as iniciativas do/a educador/a e das crianças (a nível individual e do grupo)
- » a conceção das atividades
- » a dinamização das atividades
- » a avaliação do trabalho
- » o envolvimento das famílias e da comunidade.

Para analisar os diferentes níveis de intervenção, apresentaremos mais adiante (mas ainda nesta secção) algumas sugestões a nível da organização do trabalho, das atividades desenvolvidas, da respetiva avaliação e do envolvimento das famílias e da comunidade.

1.3.

Educação para a Cidadania e Igualdade de Género na Educação de Infância (3 aos 6 anos)

“A perceção que o docente tem dos seus alunos em geral e de cada um em particular e a perceção que o aluno tem dos seus colegas e do docente na situação educativa determinam a maneira de agir e de reagir”

Marcel Postic (2008)

A educação para a cidadania é um processo que decorre ao longo da vida. Começa em casa e/ou no meio próximo das crianças com as questões que vão surgindo na vida quotidiana a propósito das relações interpessoais, da identidade, das escolhas, da justiça, do bem e do mal e vai-se desenvolvendo à medida que se expandem os horizontes de vida. A promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia. Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade.

A escola ocupa um lugar central em todo o processo de educação para a cidadania, sendo de uma importância cívica fundamental, pois constitui o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram. Por isso, deve proporcionar a cultura do

outro como “necessidade de compreensão de singularidades e diferenças” (Guilherme d’Oliveira Martins, 1992), a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo.

A escola, agente de mudança e fator de desenvolvimento, tem que se assumir não só como um espaço potenciador de recursos, mas também como lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento. O papel da escola pública assume então uma crucial importância na educação para a cidadania, sendo aquela que, por definição, acolhe todos/as e é parte integrante da vida da cidade democrática (Teresa Vasconcelos, 2007). Como refere esta autora, o jardim de infância – tal como a escola – é um *locus* fundamental de cidadania, pois nele se desenrola a formação a nível pessoal e social, educando nas crianças o seu sentido ético e estético. Preparando-as para uma efetiva prática de cidadania, começa no jardim de infância a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora.

Num ambiente de aprendizagem ativa em que as crianças – contando com o apoio sempre presente dos pares e dos adultos – são livres para manipular os materiais, para fazer escolhas e planos, para tomar decisões e para falar e refletir acerca do que fazem/fizeram, crescem na sua capacidade de pensar e raciocinar e ainda na sua capacidade de se entenderem a si próprias e de se relacionarem adequadamente com os outros (Júlia Oliveira-Formosinho, 2006).

Nas salas de educação de infância, a partilha do poder situa-se em muitas e diversificadas partilhas: a do espaço e dos objetos; de situações e decisões; de ideias e afetos; de problemas e soluções; de conflitos e de resoluções; de bens e de restrições... São estas experiências de partilha de poder que geram envolvimento social na ação, no pensamento e no sentimento (Júlia Oliveira-Formosinho, 2006). É este direito de participação que vem trazer o acesso a muitos outros direitos, constituindo-se assim o contexto onde se propicia a progressiva construção de equilíbrios entre direitos e deveres.

Peter Moss e Pat Petrie (2002) falam de espaços da infância, espaços físicos em simultâneo sociais, culturais e discursivos. Ainda

que não excluam intenções dos adultos, são espaços para os temas e interesses das crianças. Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtoras de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças.

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 ativas. Quem educa deve acreditar na competência da criança para pensar, propor, decidir, assim como acreditar no seu próprio contributo para a inserção sociocultural da criança. A “democratização do poder” que a pessoa adulta pode e deve exemplificar face à criança (Ramiro Marques, 1990) é essencial e indispensável para a autonomia da criança e para

a aprendizagem da própria democracia.

“No jardim de infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar uma entre outras. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.”
(Teresa Vasconcelos, 2007: 12)

Enquanto organização social participada, o jardim de infância pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. Assim, contrariando a história que tradicionalmente caracterizou estas instituições, é importante existirem mais educadores de infância do sexo masculino. Para um trabalho que de facto promova uma maior igualdade de género, é fundamental que o cuidar das crianças pequenas deixe de ser considerado como uma tarefa predominantemente feminina.

Na certeza de que o jardim de infância pode ser o primeiro espaço de aprendizagem da cidadania,

competem aos profissionais que trabalham neste nível educativo “intencionalizar” práticas que conduzam a uma efetiva igualdade de oportunidades entre rapazes e rapariguinhas a partir dos diversificados processos de socialização que vão experimentar (Ana Silva *et al.*, 2001).

Ser “menino” ou “menina” é um aspeto central na construção da identidade, e as crianças em idade pré-escolar vão, como dissemos, adquirindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou outro grupo, enquanto, ao mesmo tempo, adquirem o conhecimento dos estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres.

Cumpra então às nossas democracias introduzir mudanças estruturais necessárias à efetiva realização de uma cidadania paritária, velando pela coesão e solidariedade e concedendo às pessoas a faculdade de agir sobre o sentido da mudança (Ana Silva *et al.*, 2001). É preciso aspirar a sistemas de educação e cuidados para a infância que apoiem amplas aprendizagens, a participação e a democracia.

A promoção da educação para a cidadania pressupõe a aprendizagem de competências que capacitem os/as alunos/as para intervirem em diferentes contextos, sendo que esta aprendizagem não pode ser remetida para um único espaço disciplinar, mas sim ser transversal a todo o currículo (Ana Bettencourt; Joana Campos; Lourdes Fragateiro, 1999).

Nos primeiros anos, a cidadania está relacionada com o desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças. É nesta linha que aparece, no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, definidas pelo Ministério da Educação:

“A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal,

dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997: 51).

É através destes eixos transversais que se torna possível esclarecer e contrariar a sobrecarga de estereótipos discriminatórios presentes no quotidiano das crianças que vão passando subtil e inconscientemente, por meio dos *currícula* explícito e oculto, tanto nos materiais e nos recursos que são utilizados, como nas atitudes dos próprios adultos que delas se ocupam. Contudo, docentes, educadores/as e outros/as profissionais de educação nem sempre são sensibilizados/as para uma educação promotora de uma maior igualdade de género. Os estudos revelam que as interações docentes/discípulos são pautadas por atitudes, comportamentos e expectativas diferenciadas em função do sexo (por exemplo: Luísa Saavedra, 2005; Cristina Rocha, 2009). Este processo não é consciente, por isso não é identificado como um problema. Todavia, raparigas e rapazes não têm oportunidades iguais no espaço escolar, como é o caso da educação física e da prática do desporto. Pensar na construção de uma cultura infantil atravessada pelo género significa analisar que os papéis assumidos no jogo e na brincadeira estão carregados de construções culturais nem sempre aparentes e visíveis, pois, por vezes, estão situadas no plano simbólico ou imaginário. Como captá-las se, geralmente, estamos de costas para as brincadeiras [livres] dos rapazes e das rapariguinhas? (Deborah Sayão, 2003).

Parece-nos ser de extrema importância, para a compreensão e apropriação dos capítulos que se seguem, sublinharmos esta última afirmação e sobre ela, enquanto educadores/as, determo-nos numa reflexão mais cuidada acerca das nossas práticas educativas e sobre a necessidade da sua des-construção.

À complexidade que subjaz à educação para a cidadania e à promoção da igualdade de género responde, na mesma medida, um difícil, complexo e multidimensional processo de avaliação. Solicitamos às instituições educativas de hoje formação para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento de competências sociais e para viver com os outros; solicitamos uma educação para os valores, ou seja, uma orientação para a formação global dos indivíduos. Consequentemente, urge a implementação de práticas avaliativas que se constituam como oportunidades de formação e que se aproximem cada vez mais da realidade dos alunos e das alunas, tomando em linha de conta a sua diversidade sociocultural (Carlinda Leite e Preciosa Fernandes, 2001).

Sabemos da importância do papel da avaliação, nomeadamente no que concerne a áreas transversais como aquelas que se

constituem na formação pessoal e social, na sua dimensão formadora. Neste contexto, a avaliação pode ser para a criança mais uma oportunidade de aprendizagem, deixando o educador ou a educadora de assumir sozinho a responsabilidade de avaliar os processos de construção de saberes. Ao implicar as crianças neste processo (e não apenas no seu resultado), este torna-se mais refletido e participado, o que se vai traduzindo (progressivamente) em situações de verdadeira aprendizagem, responsabilização e autonomia.

Tal como já foi referido, há que assumir as potencialidades das crianças enquanto aprendizes, reabilitando a visão da criança enquanto intérprete, interlocutora e autora do processo educativo (entendido também como processo comunicativo) e aceitar que as crianças pequenas também aprendem coisas complexas, podendo chegar a universos adultos de reflexão e conhecimento, desde que os meios de comunicação (e motivação!) sejam adequados e devidamente planificados.

Será igualmente relevante um esforço de reconhecimento e valorização dos contextos educativos na sua aceção mais abrangente, as aprendizagens, os saberes

e valores que nascem no seio familiar e que o jardim de infância deve respeitar e integrar, de modo co-criador. Não se trata de uma reprodução passiva, mas de reconstrução desses mesmos valores à luz de uma experiência de vida comunitária onde se equacione a aprendizagem de uma cidadania paritária em igualdade de género.

Importa, contudo, que educadores ou educadoras saibam reconhecer as situações, estejam atentos/as e saibam observar as brincadeiras e interações das crianças, reconhecendo-se a si próprios/as como sujeitos e veículos de preconceitos e estereótipos que também pesam no processo de avaliação: na aplicação dos instrumentos, nos trabalhos propostos, nos objetivos e critérios estabelecidos, nos juízos formulados, na comunicação dos resultados, nos comportamentos verbais e não verbais...

No quotidiano do jardim de infância acontecem frequentemente situações que levam o educador ou a educadora a interpretações erradas, estereotipadas, reveladoras da subjetividade da avaliação, bem como da importância pedagógica da diferenciação, do diálogo e análise cuidadosa dos acontecimentos. Lembramos, como exemplo, a situação

de um rapazinho que chorava disfarçado de coelho cor-de-rosa e cuja educadora, ainda que convicta de que a razão de tal birra nascia da efeminada cor do disfarce – herança da irmã, pensava! –, solicitou à criança a justificação de tamanho sofrimento. Foi então que descobriu a vontade dele em se disfarçar de fada (que voava) e não de coelho, já que em sua opinião o coelho não sabia fazer nada de importante!

Tal como tem sido referido, uma componente fundamental da cidadania prende-se com as questões de género, pelo que enquanto educadores e educadoras devemos analisar e avaliar a nossa prática de trabalho à luz de algumas questões:

- » como entendemos as questões de género?
- » como educamos para as questões de género?
- » como tornamos os espaços escolares em espaços onde não se criem estereótipos de género, de “raça”, de cultura, mercê dos materiais que proporcionamos e da forma como organizamos o espaço?
- » como selecionamos os jogos ou os livros?

A constatação de que os materiais pedagógicos continuam a veicular conceções estereotipadas de homem e de mulher e representações desiguais sobre os respetivos papéis e responsabilidades na sociedade desperta preocupações que nos remetem não só para a educação de infância mas para a continuidade no sistema educativo, nomeadamente, no 1.º ciclo do ensino básico, onde o manual escolar assume um carácter mais formal e onde se vão reforçando e potenciando comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado para os rapazinhos e para as rapariguinhas fazerem, consolidando estereótipos referentes aos homens e às mulheres.

Paralelamente, a importância do trabalho com as famílias num assunto tão importante para a organização da vida privada como é o caso do género dispensa justificações. No entanto,

esta é uma das áreas do currículo mais difíceis e sensíveis: como trabalhar com as crianças, pondo em causa modelos que correspondem aos seus modelos familiares? Como trabalhar com as crianças sem questionar estes modelos?

Em primeiro lugar, é fundamental que a educadora ou o educador comece por autoanalisar as suas próprias posições face à temática da igualdade de direitos e oportunidades no que respeita ao género: qual a sua posição relativamente à necessidade de promover uma maior igualdade de direitos e oportunidades entre o sexo masculino e feminino.

A desvalorização inconsciente destas questões poderá conduzir a um efeito contraproducente junto das crianças em virtude de uma eventual reprodução, ainda que involuntária, dos estereótipos de género nas atitudes e nas práticas realizadas.

É essencial caracterizar a especificidade de cada contexto familiar, que é muito variável, levando à necessidade de uma reflexão cuidadosa, adaptada às peculiaridades de cada contexto. A melhor estratégia é promover uma atitude reflexiva atenta sobre as práticas educativas questionando (sempre de forma não invasiva relativamente ao seu ambiente familiar, já que uma abordagem intrusiva poderá mesmo gerar efeitos opostos ao pretendido) as intervenções das crianças e apresentando-lhes novos modelos familiares, facultando-lhes perspectivas sociais mais diversificadas.

Caracterizar bem o contexto comunitário e familiar das crianças é difícil, já que os educadores e as educadoras só podem ter um acesso indireto a este conhecimento. Nessa tarefa há que procurar saber: qual a constituição dos agregados familiares em causa? Existe um elevado número de mulheres trabalhadoras? Que profissões são mais frequentes? Há muitas famílias com empregadas domésticas? Quem

traz habitualmente as crianças ao jardim de infância? Quem participa habitualmente nas reuniões e nas atividades organizadas?

Outra forma de melhor conhecer as famílias é prestar atenção às conversas, brincadeiras e desenhos das crianças, assim como às questões que colocam e às narrativas que produzem sobre a sua vida familiar.

Esta avaliação é a base para a realização de práticas educativas inclusivas na educação de infância – deve ser uma componente fundamental, levando ao desenvolvimento de práticas educativas mais refletidas. Mas é também a parte mais complexa e difícil de realizar neste trabalho. Nesta publicação, as

várias sugestões apresentadas têm como principal finalidade promover uma base para um questionamento mais fundamentado relativamente às questões de género e cidadania na educação pré-escolar.

A utilização de grelhas de análise, facilitadoras da (auto)avaliação do trabalho realizado, é uma estratégia importante, que pode ser desenvolvida desde a formação inicial, continuando ao longo da experiência profissional.

Em anexo são também providenciados exemplos de referências que podem ser consultadas para apoiar as educadoras e os educadores neste trabalho.

2.

*Género,
Cidadania e
Intervenção
Educativa:
sugestões
práticas*

2.1.

A organização do ambiente educativo

Na educação de infância, mais do que em qualquer nível de ensino, a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadanias.

Mas por vezes há ideias estereotipadas que se manifestam na forma como está organizado o espaço das instituições de educação de infância: “Na sala de Jardim de Infância deve haver espaços diferenciados para os meninos e para as meninas, com as cores e os brinquedos de que gostam mais.” Ana (2008). Este extrato de um texto de uma estudante de dezoito anos que quer ser educadora de infância revela a forma como predominam excessivas diferenciações nos papéis atribuídos ao sexo masculino e feminino, diferenciações excessivas – igualmente presentes na comunicação social, nos livros, etc., a que as crianças estão expostas – que afetam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças desde a mais tenra idade.

De facto, observando a organização das salas de atividades e o tipo de materiais de que

dispõem, confrontamo-nos frequentemente com situações que, fortalecendo ideias e comportamentos preconcebidos relativamente às questões de género, reforçam a distância entre rapazinhos e rapariguinhas. Para começar, analise-se até que ponto as áreas de atividades existentes (e a forma como estão organizadas) influenciam os comportamentos das crianças neste domínio¹.

A área da casa, por exemplo: até que ponto foi organizada de forma a ser sobretudo apelativa para as rapariguinhas? E a área da garagem? E qual é a intervenção dos educadores e das educadoras nestas áreas? Como reagem quando observam a realização de atividades que revelam estereótipos relativamente às questões de género?

Paralelamente, há também que ter em conta a forma como estão decoradas as paredes das salas, quais as imagens que sobressaem, até que ponto estas últimas induzem papéis especificamente atribuídos às rapariguinhas e rapazinhos, aos homens e às mulheres. Induzem ou não a uma representação inclusiva dos dois sexos? Lembramos um *placard* de Páscoa, onde a galinha se distinguia do galo não pela crista, mas pelo avental!

Estas questões colocam-se igualmente em relação à escolha dos jogos, dos materiais pedagógicos, dos livros que existem na sala:

¹ Baseámos todos os exemplos apresentados em trabalhos realizados com estudantes, educadoras e crianças de instituições que colaboram connosco. Para todos e todas MUITO OBRIGADA pelas aprendizagens proporcionadas sobre a forma mais adequada de trabalhar as questões de género e cidadania na educação das crianças pequenas.

qual a imagem predominantemente atribuída a rapazinhos e rapariguinhas; a homens e a mulheres?

Alguns exemplos apoiarão a reflexão sobre estas questões.

Em primeiro lugar, que áreas de atividades existem nas salas? Porquê? Quais as suas finalidades? Como são denominadas, como estão organizadas, que materiais/equipamento integram?

Observe as duas figuras que se seguem.



FIGURA 3 – Área da casa, situação A



FIGURA 4 – Área da casa, situação B

Perante os exemplos apresentados, qual acha que induz a uma prática mais integradora que não reforce ideias estereotipadas relativamente aos papéis atribuídos ao sexo masculino e ao sexo feminino? Até que ponto esta organização influencia a escolha das crianças?

Qual o papel que o/a educador/a pode assumir? Para começar, tem que estar atento/a ao que dizem as crianças, às suas sugestões, questionar os motivos que condicionam as suas escolhas e os seus comportamentos. Este é o ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador.

A escolha dos materiais é, como já foi referido, uma questão básica que a educadora ou o educador tem que cuidar quando organiza o seu trabalho. Claro que há muito material que

fica de uns anos para os outros, que as crianças trazem de casa, e que não pode ser escolhido de forma cuidada. Mas mesmo os maus exemplos podem ser um ponto de partida para um trabalho interessante, levando as crianças a questionar-se, a procurar soluções alternativas, etc.

Os exemplos apresentados induzem práticas de trabalho diferentes relativamente aos papéis atribuídos a ambos os sexos: qual a intervenção que o/a educador/a pode ter nos dois casos? Tendo em conta o exemplo B, que apresenta situações mais igualitárias, podem-se trabalhar inúmeras situações relacionadas com a vida quotidiana das crianças. Mas mesmo o exemplo A, que apresenta situações mais estereotipadas, pode ser um bom ponto de partida para trabalhar com as crianças, podendo estas



FIGURA 5 – Dois jogos de loto sobre as profissões – Exemplo A e B

“re”construir o jogo, inventar novas regras, ou mesmo partir para a construção de um novo jogo sobre as profissões, com propostas mais igualitárias.

Os livros e os filmes também necessitam de atenção, podendo dar o mote para refletir

sobre as questões de género, os papéis atribuídos a homens e mulheres.

Imaginemos que a educadora ou o educador decide explorar um texto em que as personagens do sexo feminino, além de estarem sub-representadas em número, têm reações estereotipadas e negativas, como o texto que se segue.

QUADRO 1 – Exemplo de uma história

“O Paulino e o Januário eram irmãos. O Marcelino e a Zira também, eram gémeos. Os quatro eram primos e estavam com o cão da Zira, o *Tum*, a passar férias em casa do tio Alberto. Uma noite em que os tios tinham saído e os quatro já estavam deitados, ouviram barulho e viram luz no andar de baixo.

Eram dois ladrões que vinham roubar os cadernos e o computador do tio Alberto, e não sabiam que ele tinha os sobrinhos em casa. Os três rapazes desceram logo do quarto e ficaram a espreitar a ver se resolviam a situação. A Zira tinha medo, mas não queria ficar sozinha sem os rapazes e eles podiam precisar do *Tum*. Então, foi também. Os rapazes pensaram num plano.

O Paulino e o Januário cortaram a luz e depois, com um gravador de brinquedo, fingiram que a polícia se aproximava. Quando os ladrões se assustaram e quiseram fugir, o Marcelino mandou o *Tum* atirar-se às pernas deles, para que se enganassem na porta e entrassem para um quarto sem janela. Como continuavam às escuras, enganaram-se mesmo. Então os três rapazes fecharam a porta e ficaram do lado de fora a



FIGURA 6 – Ilustração da história

impedir que eles a deitassem abaixo, e a Zira, que continuava muito assustada, telefonou para a mãe a contar.

Estava a chorar tanto que quase nem se ouvia, mas a mãe percebeu e ligou para a polícia. Entretanto o tio Alberto e a tia Clara também chegaram a casa e, enquanto o tio Alberto ligava para a polícia de novo, a tia Clara ajudou a Zira a parar de chorar. A polícia veio logo a seguir e levou os ladrões. Todos/as ficaram muito contentes e a tia Clara fez bifes para todos/as. Guardar ladrões dá fome! E, claro, deram um grande bocado de bife ao valente *Tum*.”

QUADRO 2 – Possíveis formas de des-re/construção das histórias

Há várias formas possíveis de proceder ao trabalho de des-re/construção das histórias, de forma a que as crianças possam diversificar os modelos com que geralmente são confrontadas.

“Este trabalho poderá incidir sobre a totalidade da narrativa ou apenas sobre uma parte.

a) A des-re/construção da narrativa feita pelo/a educador/a para as crianças do pré-escolar poderá ser objeto de modificações ao nível:

- do título;
- da linguagem;
- da ação, da intriga principal e da secundária;
- do espaço físico e/ou do tempo da história;
- das personagens: alterando o seu relevo na economia da narrativa, alterando as funções desempenhadas, alterando a caracterização física e/ou psicológica, substituindo um sexo por outro, acrescentando uma nova personagem e/ou retirando uma das personagens em cena, etc.;
- da focalização: contar a mesma história sob um ponto de vista diferente;
- dos modos de expressão: diálogo e/ou monólogo.

b) A des-re/construção da narrativa feita pelo/a educador/a em colaboração com as crianças poderá ser objeto das seguintes estratégias:

- Apresentar o fim ou o início de uma narrativa às crianças e inventar com elas uma nova (através de um diálogo suportado por imagens como fotografias, desenhos, etc.);
- Imaginar a continuação de uma narrativa – seguindo, por exemplo, o método de *L’Ours fariné* proposto em *Formar crianças leitoras* (Paris, 1984). Segundo este método, a educadora ou o educador lê ou conta um episódio da narrativa, as crianças inventam uma sequência possível, confrontando-se depois esta sequência com a que foi escrita pelo autor ou pela autora;
- Construir um novo texto a partir do confronto entre um texto sexista e um texto não sexista (cuidadosamente preparado pela educadora ou pelo educador), através de uma discussão com as crianças;
- Ler um texto sexista e convidar um membro da comunidade para o comentar numa perspetiva não sexista, procedendo em conjunto (educador/a – convidado/a – crianças) a um trabalho simultâneo de des-re/construção do texto, através das sugestões apresentadas.”

In Ana da Silva et al. (2001: 24).

As questões a colocar às crianças face a esta história são múltiplas: por exemplo, por que razão só a Zira chora tanto e está tão assustada? Face às respostas dadas (se, por exemplo, as crianças responderem que isso acontece porque “é mais pequena”, lembrar que é gémea do Marcelino) questionar a relação entre identidade biológica e características da personalidade (ou seja, a relação entre sexo e género), pedindo e dando exemplos de mulheres e raparigas valentes. É igualmente possível explorar, a partir do texto, a relação de homens e mulheres com o trabalho científico, lembrando que em Portugal grande parte das pessoas que são cientistas são mulheres, e que também há grandes cozinheiros. Há ladrões e ladras, etc.

Finalmente, após a discussão, pode propor-se às crianças um exercício de reconstrução da história. Seguindo essas orientações e retomando anteriores intervenções das crianças e educador/a, na nova versão, por exemplo, tanto o tio Alberto como a tia Clara podiam ser cientistas, sendo além

disso o tio Alberto um grande cozinheiro de bifes.

Há grelhas de análise que podem ser utilizadas ou criadas pelo/a educador/a para avaliar as imagens e os textos dos livros, de forma a perceber quais os papéis atribuídos ao sexo masculino e ao sexo feminino.

O/A educador/a pode proceder a esta análise com as crianças, trabalho que pode servir de base para o desenvolvimento de diversos projetos de trabalho: por exemplo, a des-re/construção da história; a organização de novos livros, etc.

2.2.

A organização do grupo

A forma como é planeada a organização do grupo, estreitamente ligada à organização do espaço-tempo da sala, nem sempre é geradora de práticas educativas que promovam uma igual participação por parte dos rapazinhos e das rapariguinhas.

As normas definidas, a forma como os trabalhos de pequeno grupo são organizados, por vezes reforçam uma excessiva diferenciação entre rapazes e raparigas que é necessário repensar.

Neste sentido, é importante começar por refletir sobre as expectativas relativamente a ambos os sexos, por exemplo: perceber quais as características que a educadora ou o educador atribui ao bom aluno e à boa aluna, até que ponto estas são ou não coincidentes e porquê.

A imagem do bom aluno é frequentemente diferente, em termos de disciplina e desempenho social, da imagem da boa aluna. Esta excessiva diferenciação que habitualmente caracteriza as práticas educativas induz a comportamentos excessivamente diferenciados que acabam por ter repercussões nos desempenhos escolares.

Se por um lado há mais tolerância aos comportamentos indisciplinados dos rapazes, por outro lado esta excessiva tolerância acaba por prejudicar a sua integração escolar, não os preparando de forma adequada para serem mais perseverantes e atentos às aprendizagens escolares. Esta atuação mais permissiva para com eles pode ainda torná-los menos sensíveis – e menos atentos – às advertências e às regras disciplinares estabelecidas, o que também os prejudica quer a nível da formação pessoal, quer a nível da aprendizagem do respeito por quem detém a autoridade.

O mesmo relativamente às exigências quanto ao cumprimento das regras definidas: em alguns casos, verifica-se que às raparigas é atribuída a tarefa de ajudar a manter a ordem no grupo, sendo maior a exigência quanto ao seu comportamento.

Considerando os exemplos apresentados, quais as suas principais diferenças e semelhanças? Porquê? Qual a sua habitual intervenção?

Como é que a sua intervenção pode conduzir a uma prática mais integradora que não reforce ideias estereotipadas relativamente aos papéis atribuídos aos dois sexos?

Frequentemente observa-se que nos grupos existe como regra o ajudar os/as mais pequenos/as. Será que esta regra é igualmente respeitada por rapazinhos e rapariguinhas? Qual a intervenção do/a educador/a perante a sua falta de cumprimento?

QUADRO 3 – Exemplos de comportamentos habitualmente atribuídos aos rapazes e às raparigas

Pense em três exemplos de maus comportamentos que habitualmente atribui:
--

aos rapazes

às raparigas

É importante uma atitude atenta e interveniente do/a educador/a relativamente à forma como rapazes e raparigas se auto-organizam tanto na sala de atividades como no recreio, como resolvem os seus conflitos, como assumem a liderança, etc.

A intervenção do/a educador/a é fundamental para refletir com as crianças sobre os motivos das diferenças observadas, até que ponto estas são reforçadas por si, ou até que ponto são indutoras de práticas educativas excessivamente diferenciadoras.

2.3.

O papel do/a educador/a. Exemplos de atividades

As atividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto pré-escolar. Entende-se a discussão como uma estratégia assente na interação oral ativa entre o educador ou a educadora e a criança e/ou entre as crianças entre si, a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso. Envolverá, nesta lógica, uma troca de ideias com aprendizagem ativa e participação de todos/as (Marques e Vieira, 2005), sublinhando a importância dos momentos de reunião.

Por outro lado, ressalta a relevância da definição de um plano que envolva uma sequência de passos que permitam facilitar o questionamento e chegar ao(s) objetivo(s) previamente estabelecidos. Contudo, como é sabido, nem sempre os momentos de discussão poderão ser rigorosamente planificados e, muitas vezes, emergem de situações vividas no jardim de infância. Deve aproveitar-se qualquer oportunidade de dialogar acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem... principalmente no que concerne à cidadania e às questões de género.

De acordo com a perspetiva sócio-construtivista, a estratégia de discussão deve envolver a promoção da interação de grupo de modo a manter as crianças mentalmente ativas naquilo que deve ser aprendido. É necessária habilidade didática para gerir quer uma discussão mais organizada e formalizada em termos estratégicos, quer um pequeno diálogo espontâneo (oportuno e, por conseguinte, menos formal) – há que saber como começar a discussão, fazer perguntas, avaliar, vencer resistências (Juan Diaz Bordenave e Adair Pereira, 1991)...

Com base numa adaptação das propostas dos autores e das autoras acima referidos (e dado que a discussão enquanto estratégia para a formação e mudança de atitudes pode assumir muitas variantes), destacamos algumas técnicas de participação comunicativa passíveis de estruturarem a abordagem das questões de género com crianças em idade de jardim de infância:

- » O grupo de discussão. Trabalha com o grupo uma questão, um problema, uma controvérsia relacionada com o género a discutir por todos/as durante um determinado período de tempo, ou até ser encontrada uma solução ou resposta. Um princípio básico desta estratégia é promover a participação de todas as crianças, ouvindo as suas opiniões e sugestões. Não tem forçosamente que existir consensualidade, o que implica um esforço para não haver

lideranças que controlem ou imponham um ponto de vista. Mas é importante que as crianças se apercebam de que a igualdade da participação de todos/as deve ser promovida: por exemplo, nos momentos de planificação do trabalho; na tomada de decisões; para ultrapassar problemas que se colocam ao grupo, etc.

» O turbilhão de ideias ou discussão criadora (*brainstorming*). É um modo de estimular e gerar novas ideias ancorado no compromisso de educador/a e alunos/as se considerarem uma equipa. Estabelece-se a regra de que cada um é capaz de produzir ideias acerca do tópico inicial, sendo igualmente essencial planear e definir uma forma de registo. Estas ideias deverão ser avaliadas e reconduzidas (mediante a participação de todos/as os/as intervenientes) para as questões da igualdade de género e cidadania democrática, podendo daqui surgir, por exemplo, a base de projetos sobre as temáticas em questão.

» A simulação ou jogo de papéis (*role-playing*). Envolve a simulação ou dramatização de papéis. Proporciona uma forma divertida de apresentação de um problema, situação, acontecimento, ou objetos, implicando a duplicação ou inversão de papéis estereotipados, por exemplo: em relação às profissões, situações concretas que surgem no quotidiano, etc. Dado o distanciamento que esta técnica possibilita, procura-se que cada qual viva o seu papel, identificando-se com a personagem que representa, conseguindo uma perceção diferente de atitudes e comportamentos face às (des)igualdades de género, assim como a sua clarificação e abordagem pedagógica.

» A dramatização de situações. As crianças poderão ensaiar no espaço protegido do jardim de infância situações reais (ou

passíveis de se tornarem reais) dilemáticas, associadas ao género. Conjugada com o desempenho de papéis, a dramatização poderá envolver a encenação completa de uma situação, tendo as crianças como protagonistas e levando-as a trocar à vez de papéis. Uma rapariga poderá ser convidada a exibir um suposto comportamento masculino, num aspeto concreto do enredo, e vice-versa. Para além dos papéis de género específicos que forem teatralizados pelas crianças, importa compreender também o enredo subjacente e os fatores que, no entendimento infantil, condicionam as variadas expressões comportamentais (dos homens e das mulheres). Todas as crianças devem ser estimuladas a falar sobre o seu próprio pensamento e sobre as razões por que escolheram exibir certos comportamentos e não outros (na representação de papéis masculinos e femininos).

» O estudo de caso. O/a educador/a apresenta ao grupo um exemplo a estudar. Apresenta-o de forma oral ou através de um documento escrito ou outro suporte pedagógico, construído para o efeito. Pode ser um caso real, adaptado ou totalmente fictício, mas deve proporcionar o máximo de detalhes. Esta técnica deverá favorecer o intercâmbio de opiniões e a variedade de perspetivas, sem a pretensão de encontrar a resposta. Da análise e compreensão de uma situação vivida por outras pessoas surgem aplicações para outras situações. O/a educador/a poderá partir de um caso vivenciado na sua sala com o seu grupo de crianças. Poderá selecionar uma situação problemática relativamente às questões de género que se deseja alterar, uma positiva que se deseja reforçar ou uma situação dilemática – abrindo-se assim o debate, ouvindo as crianças e os seus pareceres, reforçando práticas democráticas e democratizantes no desenvolvimento do diálogo e da discussão.

No desenvolvimento de estratégias de clarificação de valores e de mudança de atitudes, parte-se do princípio que as pessoas podem ser induzidas a mudar a sua atitude a respeito de uma determinada realidade, mediante a apresentação de novas informações sobre determinadas características ou qualidades que façam mudar a sua compreensão. Nesta linha, podemos distinguir estratégias de discussão de estratégias de comunicação persuasiva, das quais destacamos:

» A fotopalavra. Consiste em utilizar fotografias como meios de expressão ou linguagem. Trata-se de uma estratégia que incorpora nos processos de ensino e aprendizagem a imagem simbólica, fotografias que interpelam, falam e fazem falar. As imagens deverão ser de qualidade, mas sobretudo simbólicas, expressivas, evocadoras, capazes de suscitar reações positivas e valiosas nos/as alunos/as. Estas imagens deverão ser lidas em profundidade e deverão, acima de tudo, servir o propósito comunicativo e expressivo, o que poderá de alguma forma distanciar-se de uma estratégia de discussão, no seu sentido mais restrito. O/a educador/a poderá recorrer a registos fotográficos do quotidiano familiar das crianças ou do quotidiano do jardim de infância, imagens de revistas, de publicidade ou obras de arte, recorrendo ao computador e a suportes multimédia.

» A técnica do testemunho. Convida-se para vir falar ao grupo alguém com uma experiência interessante ou emblemática no que concerne às questões de género, no âmbito das atividades profissionais, por exemplo. Esta técnica pode envolver também o testemunho/divulgação a um público previamente selecionado (famílias, outras salas da mesma instituição, outras instituições, etc.) de um projeto, atividades, experiências desenvolvidas e vivenciadas pelas próprias crianças.

Saber dialogar é uma estratégia básica para enfrentar as questões morais, a análise e a compreensão da realidade pessoal e social, bem como a empatia moral. O educador ou a educadora deve possuir a destreza de saber conduzir o diálogo pessoal ou o debate, uma vez que a maioria das técnicas de educação em valores, atitudes e normas tem uma fase em que o diálogo é essencial. Há que valorizar todos os momentos de uma atividade e o saber dialogar, antes e depois da sua realização (José Antonio Blasco e M.^a Remedios Mancheño, 2001: 23).

Como já foi referido, a maioria das salas de jardim de infância está organizada em áreas de atividades. A observação do seu funcionamento, a forma como o/a educador/a interfere são aspetos que carecem de uma (auto)avaliação atenta. Observa-se, por exemplo, que há geralmente áreas de atividades mais e menos escolhidas por rapazes e raparigas; que, para além da forma como estão organizadas, os/as educadores/as condicionam as áreas de atividades devido ao modo de apoio e dinamização das atividades.

Apresentam-se, em seguida, alguns elementos importantes para uma reflexão educativa que conduza a uma avaliação do comportamento das crianças nas áreas, tal como a seguir será explicitado.

Considerando os exemplos apresentados, o que teria feito se estivesse no lugar do educador ou educadora deste grupo? Porquê?

Considerando a situação A, o/a educador/a pode, por exemplo, apoiar a entrada do Miguel no jogo da área da casa, falar com ele para o ajudar a tomar consciência das suas contradições e receios, estimulá-lo a lá organizar atividades individualmente ou em grupo, etc.

Perante a situação B, poderá ser importante levar a Maria a experimentar outras atividades, ouvir os seus motivos, tentar perceber os seus receios e contradições, apoiá-la a interagir mais com os/as colegas, rapazes e raparigas, por exemplo.

QUADRO 4 – Exemplos de intervenções de um/a educador/a perante as escolhas das crianças

Situação A

O Miguel nunca escolhe ir para a área da casa. No entanto, passa a vida a perturbar os/as colegas que jogam nesta área, chamando nomes, deitando abaixo o que fazem. A educadora presente que este comportamento corresponde ao conflito sentido entre a vontade que ele tem de jogar nesta área e as expectativas de género interiorizadas, conflito que leva a que se sinta pouco à vontade para fazer esta escolha.



FIGURA 7

Situação B

A Maria não sai da área da casa. Passa a vida a cozinhar, a lavar a loiça, a arrumar. Argumenta que está a aprender a ser dona de casa.



FIGURA 8

Situação C

A Vanessa vai alindar-se sempre que possível na área do faz-de-conta. Não faz outra coisa que não seja tentar maquilar-se, experimentar colares e outros adornos e ensaiar poses de sedução num espelho. Quando questionada, explica que o que é preciso é ser como a Barbie. Depois diz que esta área é só para as raparigas.

Relativamente à situação C, uma forma de intervenção será conversar com a Vanessa e levá-la a questionar-se. Ajudá-la a encontrar outras motivações será igualmente eficaz.

Não há respostas “certas”: a sua (des)adequação depende dos contextos, da especificidade de cada realidade. Mas uma atitude atenta e interveniente do/a educador/a é fundamental. Ouvir as crianças, questioná-las e levá-las a questionar-se sobre os seus motivos,

confrontá-las com diferentes pontos de vista, são formas de agir face a situações com que todos/as os/as profissionais de educação de infância se confrontam. Relativamente às atividades orientadas, os desempenhos das crianças são também diferenciados. Estas diferenças verificam-se a níveis distintos, desde as conversas a formas de participação, exigindo uma reflexão da educadora ou educador também perante estas situações.

QUADRO 5 – Exemplos de intervenções do/a educador/a durante uma conversa de grupo

Situação A

É 2.^a feira, as crianças contam como foi o seu fim de semana.

A Rita conta que esteve a ajudar a mãe a tratar do jardim enquanto o irmão mais velho ajudou o pai a cozinhar. Há rapazinhos e rapariguinhas que se riem, e dizem que em suas casas é tudo ao contrário.

A educadora pergunta o porquê daquela reação, e pede para deixarem a Rita acabar de falar.



FIGURA 9

Situação B

O Miguel vai fazer anos. E diz que está triste porque ninguém lhe vai dar a prenda que ele queria: uma boneca. Um colega diz que “isso é para as meninas”. O Miguel diz que também “pode ser para os meninos”, que os rapazes também sabem cuidar de bebés e por isso podem brincar com bonecas. Começam todos a falar ao mesmo tempo, a fazer troça do Miguel. A educadora pede silêncio e diz ao Miguel para falar com o pai e com a mãe sobre a prenda que quer para os anos.



FIGURA 10

Considerando estes exemplos, se estivesse no lugar desta educadora, como teria agido? Tal como já foi referido, o confronto de ideias é uma estratégia fundamental, tendo o educador ou a educadora um papel nuclear, moderando, estimulando, orientando, apoiando a explicitação dos diferentes pontos de vista, dando espaço para que todas as crianças possam participar.

Estas duas situações espontâneas podem proporcionar uma reflexão das crianças sobre os papéis sociais que são/podem ser desempenhados por ambos os sexos, confrontando-as com situações diversas das que conhecem.

Tendo em conta estes exemplos, o que faria se estivesse no lugar desta educadora? Como usaria as duas ocorrências para um trabalho com estas crianças?

Em todos os grupos, diariamente são várias as situações deste tipo com que as educadoras e os educadores se confrontam. Perante as diversas situações que ocorrem, uma atitude de escuta interveniente que leve as crianças a questionar-se é fundamental.

Neste sentido, já foram apresentadas várias estratégias. Mas há muitas mais, que cada profissional deverá procurar, adequando-as ao seu estilo de trabalho. Uma atitude de alheamento ou de indiferença é sempre a resposta mais desadequada para qualquer situação, não proporcionando às crianças aprendizagens construtivas relativamente aos papéis de género.

Para apoiar uma atitude mais interveniente dos/as profissionais, podemos considerar os contributos da *Filosofia para Crianças*.

As questões que se ligam com a cidadania e o género facilmente se correlacionam com as disciplinas filosóficas, como a filosofia política; a filosofia da ação; a axiologia; a ética; a estética...

QUADRO 6 – Exemplo da intervenção do/a educador/a perante trabalhos realizados pelas crianças

Situação A

A Ana está a desenhar uma menina muito elegante, com um vestido e um penteado muito sofisticado. Diz que é tão bonita como a Barbie mas que se chama Ana como ela e que vai ser assim quando crescer.

A Ana é uma menina muito gordinha, que tem uma vasta coleção de Barbies de que passa a vida a falar.

Situação B

O Rui desenha-se a ver com o pai um jogo de futebol na televisão enquanto a mãe na cozinha faz o jantar. A educadora pergunta se ele e o pai não podem cozinhar com a mãe para ela poder ver o jogo. O Rui diz que não, que a mãe é que cozinha e trata da casa porque o pai trabalha para ganhar dinheiro. A educadora sabe que a mãe do Rui é empresária e questiona-o: então e a mãe também não trabalha para ganhar dinheiro? O Rui diz que “não é a mesma coisa”.

A reflexão pedagógica em torno destas questões tem que ser equacionada no contexto (mais alargado) de uma reflexão filosófica que, na sua aceção mais pura e original, deve começar desde as idades mais precoces. Autores de referência, tais como Matthew Lipman ou Gareth Mathews, sugerem inclusivamente que a infância é a fase mais filosófica do ser humano. É na infância que conseguimos atingir a verdadeira profundidade do pensamento e do exercício filosófico. Contudo, esta propensão filosófica das crianças não é devidamente aproveitada e estimulada em termos educativos. Segundo Lipman (citado por Kohan, 1999: 84), “fazer filosofia não é uma questão de idade, mas de refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante.”

Inspirado nas comunidades de investigação de Dewey, Mathew Lipman (1995) propõe então um programa muito específico que se conhece como Filosofia para Crianças. Em traços gerais, propõe-se alcançar os seguintes objetivos: melhorar a capacidade de raciocinar; desenvolver a criatividade; promover o crescimento pessoal e interpessoal; desenvolver a compreensão ética; desenvolver a capacidade para encontrar significado na experiência. Estes objetivos são

transversais a todo o trabalho e possibilitam a abordagem das questões de género.

Lipman propõe que o espaço educativo se torne numa comunidade de busca e investigação, onde se aprende solidariamente, em comunidade, onde a igualdade dos participantes, a sua tolerância, a comunicação de ideias e a renúncia à violência fazem dessa mesma comunidade o espaço adequado para o descobrimento, aplicação e discussão dos conhecimentos que aspiram a ser considerados como verdadeiros.

É no quadro deste método com algumas especificidades e alguns passos fundamentais que se poderão inspirar algumas atividades no contexto deste guião pedagógico, uma vez que apontam para um modo de fazer a discussão e reflexão filosófica sobre as mais diversas temáticas/problemáticas.

“As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados à experiência que as crianças vão vivendo: perguntam-se o que significa pensar para em seguida indagar quanto e como se

pensa numa escola, para quê ir e como deveriam ser as escolas; constatam os preconceitos que habitam no pensar de muitos adultos e então perguntam-se quantos preconceitos existem na sua própria escola; aprendem o valor do diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela.” (Kohan, 1999: 86)

O educador e a educadora deverão por sua vez ser filosoficamente “retraídos/as” e “reservados”, facilitando a discussão, cuidando das regras, mas expondo poucas vezes o seu ponto de vista. Assim, tendo em conta o papel do educador/a (que se entende como quem organiza, modera, ajuda, motiva, coopera, participa...), podem diferenciar-se algumas etapas:

1. Selecionar o texto, a imagem, a história (ou capítulo dela!) que vai ser lido e/ou mostrado às crianças – escolhido em função dos temas, ideias, problemas aí sugeridos;
2. Analisar o texto de forma aprofundada, encontrar as ideias centrais, os

QUADRO 7 – Eis um exemplo concreto, baseado no método de Lipman

Um/a educador/a de infância, preocupado/a desde há algum tempo com as questões de género no seu jardim de infância, vai recolhendo e compilando algumas imagens – fotografias do quotidiano do jardim de infância, recortes de jornais, ilustrações de alguns livros infantis, desenhos das crianças. Expressam situações/acontecimentos/comportamentos (aqui as cartas *Viver em Igualdade* poderão ser também um bom recurso) dissonantes ou socialmente controversos em termos das questões de género. Estamos aqui a falar, por exemplo, de representações de mulheres toureiras, mulheres bombeiras, mulheres operárias da construção civil, halterofilistas ou de homens cabeleireiros, homens de avental na cozinha, a costurar ou a assegurar a “muda de fraldas” nos bebés, rapazes na área da casinha a dar biberão aos bebés, raparigas a brincar com *action figures*, rapazinhos mascarados de fada, raparigas mascaradas de mecânico, raparigas a jogar futebol...

No final desta angariação, estrutura um livro de imagens bastante apelativo para as crianças. Decide trabalhar com ele recorrendo a alguns passos essenciais da metodologia da filosofia para crianças.

Assim, planifica um conjunto de sessões de filosofia para crianças, tendo por base o visionamento das imagens do livro em questão. Em cada sessão são trabalhadas duas ou três imagens do livro respeitantes a uma temática/problemática aglutinadora, por exemplo: o género e as profissões, o género e as tarefas domésticas, o género e as brincadeiras...

Parte-se da apresentação das imagens às crianças e solicita-se a cada uma, sem exceção, que formule uma pergunta



FIGURA 11 – Situação do exemplo de trabalho com a metodologia da filosofia para crianças

sobre aquelas imagens. Vai registando cada uma das questões num painel, acompanhadas do nome do/a autor/a (educador/a incluído/a). No final pede às crianças que votem a questão que gostariam de ver discutida por todos. Tendo sido eleita a questão, passa-se à sua discussão – o mesmo se repete em todas as sessões planificadas.

Em cada sessão, o/a educador/a distribui as crianças em círculo (para que ninguém seja conotado como líder da discussão) e tenta garantir que todas as crianças apresentem a sua opinião, o seu argumento – que na maioria das vezes aparece como um exemplo e/ou testemunho do seu quotidiano – estimulando a livre participação, evitando juízos, deixando que as crianças argumentem e contra-argumentem entre si, encontrando elas próprias (ou não!) a sua própria resposta e/ou um projeto a desenvolver.

argumentos, as questões e variações do tema que poderão aparecer (de forma implícita e/ou explícita) e ser colocadas pelas crianças.

3. Planificar e preparar as atividades que poderão servir para clarificar, orientar e estimular o debate;

4. Estabelecer e planificar a dinâmica de trabalho: determinar como vai ser a leitura – dramatizada, ilustrada, frase a frase, parágrafo a parágrafo, audiogravada... ou como vai ser mostrada a imagem ou imagens; decidir se a sessão vai ser videogravada; como vai ser o debate – se haverá debate prévio em pequenos grupos ou se será logo em grande grupo; como vão ser registadas as questões das crianças...; se haverá atividades de produção de materiais relacionados com o tema eleito... (adaptado de Navarro, 2009).

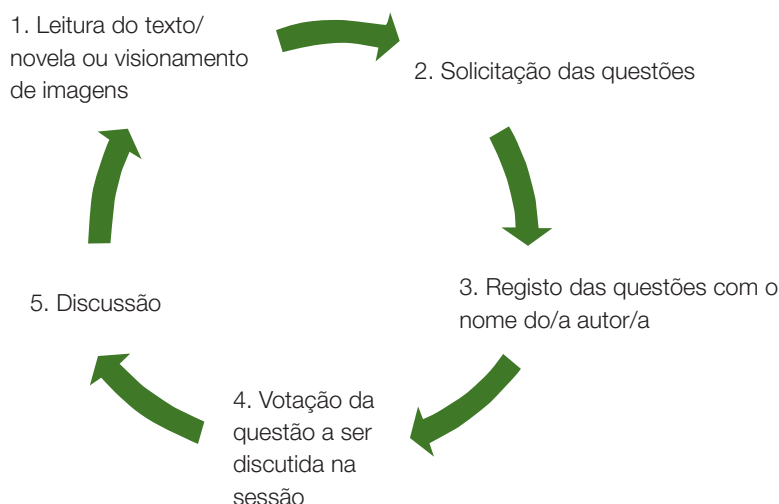
Sublinhemos a necessidade da continuidade no que diz respeito ao desenvolvimento

das sessões. A eficácia do método no desenvolvimento das competências e objetivos em questão exige não só tempo mas também um *habitus*, uma continuidade que favoreça a compreensão do processo por parte das crianças e a sua adesão ao mesmo.

Há aqui que considerar a importância da sensibilidade do educador ou da educadora para o nível de envolvimento das crianças, uma vez que a avaliação da disposição e da sua motivação para a discussão em curso poderá dar azo a uma gestão pedagógica do tempo e da própria participação das crianças, levando o/a educador/a a optar por continuar a discussão noutra dia ou simplesmente abreviá-la.

É de ressaltar, tal como já foi referido, a importância de tornar este tipo de sessões habituais, *numa lógica de continuidade e sequencialidade*, nomeadamente para que o envolvimento da criança nas sessões/discussões vá aumentando em função do (re)conhecimento da dinâmica própria das mesmas.

FIGURA 12 – Esquema-síntese das sessões de filosofia para crianças



2.4.

A (auto)avaliação

Na sequência das questões já analisadas a nível da organização do grupo, há que ter em conta a forma como quem educa processa a avaliação e a forma como esta constitui um incentivo de reflexão e de evolução das aprendizagens feitas pelas crianças.

Quando falamos de avaliação, podemos diferenciar dois níveis distintos que se completam: a (auto)avaliação do/a educador/a; a (auto)avaliação das crianças.

A forma como processa e trabalha a avaliação é uma estratégia fundamental para a evolução do seu trabalho e pode incentivar a reflexão também por parte das crianças sobre os respetivos comportamentos e atitudes e sobre as aprendizagens que vão realizando.

A avaliação da evolução das aprendizagens pode decorrer de situações não planificadas previamente (mas exploradas de forma a proporcionar essa avaliação) ou resultar de uma situação previamente planeada e só aparentemente casual. O educador ou educadora podem também combinar as duas formas de ação, por exemplo explorando uma situação nascida do acaso e posteriormente expondo deliberadamente as crianças à mesma situação ou a uma situação similar e comparando os resultados obtidos; ou, inversamente, criar uma situação de avaliação

e mais tarde, quando uma situação idêntica se gerar espontaneamente, verificar semelhanças e diferenças na sua receção pelas crianças.

A maior parte dos contextos fornece pretextos para avaliar as representações das crianças sobre os papéis de género: enredos, caracterização e descrições das relações entre as personagens de livros /filmes infantis ou programas televisivos, desenhos e narrativas das próprias crianças, publicidade, caracterização dos brinquedos, etc.

Na **figura 13** encontramos um grupo de crianças em interação no recreio.

Repare na **figura 14**: não há interação entre rapazes e raparigas (situação de recreio).

Como poderia trabalhar estas situações com as crianças? Até que ponto estas poderiam ser pretexto para discutir com as crianças a forma como avaliam o que é ser “menino” e “menina” e os comportamentos de género?

Veja ainda a **figura 15**, inspirada num livro para crianças sobre cenas da vida doméstica.

Para além das situações que naturalmente ocorrem, os trabalhos realizados pelas crianças podem também ser pretexto para o/a educador/a trabalhar com as crianças a forma como representam as diferenças, os papéis atribuídos ao sexo masculino e ao feminino. Neste sentido, apresentamos alguns exemplos de desenhos realizados por crianças (**figuras 16 e 17**).

FIGURA 13 – Situação de Recreio, Exemplo A

IMAGEM PARA REPRODUZIR E DISCUTIR EM CONTEXTO DE "AULA"



FIGURA 14 – Situação de Recreio, Exemplo B

IMAGEM PARA REPRODUZIR E DISCUTIR EM CONTEXTO DE "AULA"



FIGURA 15 – Situação retratada num livro para crianças

IMAGEM PARA REPRODUZIR E DISCUTIR EM CONTEXTO DE "AULA"



FIGURA 16 – Desenho da criança A

IMAGEM PARA REPRODUZIR E DISCUTIR EM CONTEXTO DE “AULA”



Legenda: “O Pai vê televisão enquanto a mãe limpa a casa.”

FIGURA 17 – Desenho da criança B

IMAGEM PARA REPRODUZIR E DISCUTIR EM CONTEXTO DE “AULA”



Legenda: “Eu gosto da mãe porque ela joga futebol comigo.”

São exemplos que podem ser trabalhados pela educadora ou pelo educador. Para além de possibilitarem um melhor conhecimento das crianças, estes trabalhos podem ser utilizados para uma melhor compreensão das representações de género das crianças, ou ser trabalhados com elas no sentido de as obrigar a questionar essas representações.

Observemos como a realização de um projeto despoletado por uma necessidade educativa aparentemente exterior a esta área foi utilizado para uma avaliação – e, em simultâneo, a des-construção – das representações de género de um grupo de quatro e cinco anos.

QUADRO 8 – Exemplo de um projeto que envolve o grupo

Uma das crianças da sala apresenta sintomas de difícil diagnóstico. É internada no hospital para realização de exames. As outras crianças ficam bastante ansiosas. Para as acalmar, a educadora propõe que brinquem ao faz-de-conta, transformando a sala em hospital. As crianças conversam sobre os espaços – atendimento de urgências, enfermarias, secretaria, consultórios... – e serviços que compõem o hospital. Também discutem sobre o que lá acontece: tenta-se descobrir o que está de errado com as pessoas, receita-se medicamentos, e as pessoas ficam perto do pessoal de saúde para terem a certeza de que a ajuda está muito próxima. O hospital, concluem as crianças, é um sítio onde se tem cuidado com as pessoas e se toma conta delas. Seguidamente, a educadora questionou as crianças sobre se todas as pessoas têm/devem ter cuidado umas com as outras, ou se só algumas o devem ter. Todas as crianças afirmam que todas as pessoas devem ter cuidado umas com as outras, e que isso não depende de serem crianças ou pessoas adultas, rapazes ou raparigas, etc.

A atividade prossegue ensaiando as crianças o exercício de várias situações: um atendimento de urgência, a realização de análises clínicas, a realização de radiografias, etc. A educadora apercebe-se

de que as raparigas aparecem quase sistematicamente no papel de doentes/vítimas a serem socorridas pelos rapazes ou, então, no papel de secretárias e ajudantes dos rapazes *salvadores*.

Pede às crianças que registem as suas atividades e que indiquem que papéis desempenharam. As crianças fazem então uma lista das atividades que realizaram. A educadora explica às crianças que, apesar de toda a conversa anterior, rapazes e raparigas distribuíram entre si as tarefas de forma estereotipada. Pergunta de novo às crianças se acham que as mulheres podem ajudar tanto como ser ajudadas e se com os rapazes não se passa o mesmo. A resposta continua a ser afirmativa.

A educadora leva então as crianças a confrontar a lista que fizeram com as suas escolhas com a afirmação anterior. As crianças admitem a contradição e, em conjunto com a educadora, dão exemplos de outras situações a respeito dos papéis de género em que há contradições, entre aquilo que dizem e o que de facto fazem.

A educadora propõe então às crianças a regra *pensarem o que dizem, dizerem o que pensam*. A regra é aceite por unanimidade.

Todos estes exemplos podem servir como ponto de partida para o trabalho com as crianças, a nível individual ou em grupo, levando-as a avaliar o que pensam, o que fazem, as diferenças entre o que pensam e o que fazem.

O mesmo princípio aplica-se a educadores e educadoras, que muitas vezes se confrontam com as suas próprias contradições. Nem sempre o que dizem corresponde à sua atuação, o que implica a necessidade de uma atitude atenta e de um trabalho de (auto)avaliação constante.

E, primeiro do que tudo, é fundamental refletir sobre a forma como concebem estas questões tão sensíveis que se prendem com as vivências de cada um desde a infância.

Como é que cada profissional de educação de infância avalia a promoção de uma prática integradora entre rapazes e raparigas? Porquê? Estas são as questões de base que estão subjacentes a todo o trabalho realizado, condicionando-o.

Propomos de seguida um guião de análise para que possa (auto)avaliar o seu trabalho e a partir daí planear uma intervenção promotora de uma maior igualdade de género.

A partir do preenchimento do Quadro 9 – Ficha de (auto)avaliação, enuncie: três aspetos que necessita mudar; o porquê destas mudanças; as implicações que estas poderão ter na vida das crianças do grupo.

Ficha de (auto)avaliação

Quadro 9

JARDIM DE INFÂNCIA:

Rede pública _____ Rede Privada /IPSS _____ Rede privada/com fins lucrativos _____

N.º de salas existentes no Jardim de Infância: _____

N.º de crianças do grupo:

____ n.º de rapazes

____ n.º de raparigas

Idades das crianças do grupo:

____ n.º de crianças com 3 anos

____ n.º de crianças com 4 anos

____ n.º de crianças com 5 anos

____ n.º de crianças com mais de 5 anos

Existem crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Quais os critérios que estiveram subjacentes à organização do grupo.

CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

Esquematização das áreas de atividades existentes:

Para cada área, quais são as atividades passíveis de serem diariamente escolhidas pelas crianças:

» Como são organizadas com as crianças as escolhas destas atividades

Há um sistema de planeamento definido: Sim Não

Estas escolhas são feitas: Individualmente Em grupo

Existe um quadro de planeamento: Sim Não

» Quantas crianças podem estar em cada área

» Quanto tempo por dia as crianças podem estar nestas áreas de atividades

» Quais são as atividades mais escolhidas pelas crianças

» Há diferenças nas escolhas feitas pelas raparigas e pelos rapazes? Quais?

» Quais são as atividades menos escolhidas pelas crianças

» Estas escolhas serão influenciadas pelas escolhas dos/as colegas: Sim Não

» As escolhas serão influenciadas pelo tempo que o/a educador/a costuma habitualmente estar a apoiar cada uma destas atividades: Sim Não

Ficha de (auto)avaliação**Quadro 9****RECREIO / FORA DA SALA:**

Quanto tempo passam as crianças em média por dia no recreio _____

Costumam estar com o/a educador/a: Sim Não

Costumam estar com a auxiliar: Sim Não

Habitualmente predominam : Atividades livres Atividades orientadas

Há diferenças nas brincadeiras feitas pelas raparigas e pelos rapazes: Sim Não

Em caso afirmativo, quais são as principais diferenças

ORGANIZAÇÃO EM PEQUENOS GRUPOS

Há pequenos grupos que habitualmente se organizam de forma espontânea dentro do grande grupo: Sim Não

» Estes grupos são mistos constituídos

por rapazes e raparigas: Sim Não

por crianças de idades diferentes: Sim Não

» Os pequenos grupos que se organizam na sala mantêm-se no recreio, fora da sala:

Sim Não

» O/A educador/a interfere na organização destes grupos: Sim Não

Em caso afirmativo, como: _____

DIFERENÇAS ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS

Outras diferenças relativas aos comportamentos dos rapazes e das raparigas:

– dentro da sala _____

– no recreio/fora da sala _____

DESENHOS – Registrar respostas

Peça a 3 meninas e a 3 meninos do grupo que desenhem e descrevam separadamente:

» o que faz o pai (em casa e fora de casa) » o que faz a mãe (em casa e fora de casa)

Na sequência dos desenhos/registos realizados, perguntar o que as crianças pensam em relação às diferenças que existem entre o que fazem:

» os homens e as mulheres

» os rapazinhos e as rapariguinhas

Outras observações importantes: _____

Data de preenchimento da ficha _____ Observador/a _____

2.5.

O envolvimento das famílias e da comunidade

Tal como já foi referido, a participação dos pais e das mães no trabalho do jardim de infância é fundamental em todas as áreas curriculares, mas tem especial importância numa área tão sensível como a formação pessoal e social e, especificamente, na aprendizagem dos valores relacionados com o género e a cidadania.

A criança interioriza desde muito cedo algumas ideias estereotipadas, sendo determinante o papel dos adultos significativos, de entre os quais se destacam com maior frequência – mas não exclusivamente – o pai e a mãe. Abordadas explicitamente no quadro de uma análise reflexiva que leve em conta as capacidades cognitivas das crianças, até as eventuais dissonâncias entre as ideias veiculadas na vida familiar e no jardim de infância estimularão o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Mas, provavelmente, este é o principal desafio com que os educadores e as educadoras de infância se confrontam.

Neste sentido, toma particular importância a atenção ao ambiente familiar e a (auto)avaliação da forma como as famílias são levadas a ter conhecimento e participar no trabalho do jardim

de infância. Paralelamente, importa clarificar todas as questões que possam ser alvo de interpretações ambíguas.

Por outras palavras: na educação, sobretudo no trabalho com crianças pequenas, há sempre uma enorme “carga ideológica”. Clarificá-la e explicitá-la, por parte de educadoras e educadores, não é fácil, mas é fundamental para estabelecer uma relação de confiança, mesmo quando as ideias não são as mesmas que as veiculadas pelas famílias.

Esta explicitação passa, como foi já referido, pela explicitação dos princípios que estão na base de todo o desenvolvimento curricular e que desde o início devem ser apresentados às famílias. Antecipando ou respondendo à preocupação destas em acompanhar o trabalho realizado no jardim de infância, é fundamental ouvir e envolver encarregados de educação – de ambos os sexos – nesse trabalho.

Seguem-se alguns exemplos de projetos de reflexão sobre as questões do género e da cidadania realizados com a finalidade de implicar as famílias.

Paralelamente, há que considerar a cada vez maior diversidade dos contextos sociofamiliares em que as crianças vivem. Durante muitos anos, o nosso imaginário foi povoado de ideias sobre as famílias ditas “tradicionais”, que já não existem.

QUADRO 10 – Exemplos de situações do quotidiano

Situação A

O Miguel, a Ana, a Carla, a Maria, a Teresa e a Susana estão a brincar na área da casa. Prepararam um lanche, convidaram colegas, tendo estado toda a tarde muito empenhados nesta atividade. Chegou a hora de arrumar. O Miguel sai da casa e diz que vai para o recreio, pois não é nenhuma menina para ter que arrumar a casa. Se fosse educador/a desta sala, qual seria a sua intervenção? Pode ser um bom exemplo para discutir e trabalhar em grande grupo!

Mas o que faria no caso de a família vir ao jardim de infância criticar o/a educador/a por obrigar o filho a fazer tarefas femininas? Pode ser um bom ponto de partida para falar com a família sobre as regras definidas na sala de jardim de infância, em que todos têm que participar nas tarefas do quotidiano, independentemente de serem rapazes ou raparigas. Esta constatação

pode auxiliar a família a uma posterior reflexão sobre as regras que existem na esfera doméstica, a respeito de rapazes e raparigas poderem/deverem realizar as mesmas atividades.

Situação B

Uma mãe vem trazer os dois filhos ao jardim de infância, um menino de 3 anos e uma menina de 5 anos. Conta à educadora da filha, a rir, que se vê logo que o filho é rapaz: já dá ordens à irmã, é muito mais esperto apesar de ser mais pequeno. Qual a intervenção da educadora? Se calhar pode ser importante convidar esta mãe a vir mais vezes ao jardim de infância para conhecer melhor os comportamentos da filha, no meio das outras crianças, e desmistificar esta ideia preconcebida de que os rapazes são mais espertos, ao mesmo tempo que pode observar que os rapazes também conseguem atingir os seus objetivos sem dar ordens.

Quando os educadores ou educadoras caracterizam os universos familiares das crianças com quem trabalham, confrontam-se cada vez mais com uma rede complexa que tende a intensificar-se: há crianças que vivem só com o pai; crianças que vivem só com a mãe; crianças que para além do pai ou da mãe biológico/a, têm um “novo” pai ou uma nova “mãe” derivada de outros casamentos; crianças que vivem em tutelas partilhadas com o pai e com a mãe; crianças que vivem com dois pais ou duas mães (homossexuais ou bissexuais); crianças que vivem com os avós; crianças que vivem em instituições; etc., etc....

Esta diversidade impõe algumas reflexões: será que tem sentido celebrar o Dia do Pai ou o Dia da Mãe como tradicionalmente se fazia? Como é que se explica às crianças esta diversidade de situações? Como é que as famílias toleram esta diversidade?

Há livros de histórias que abordam estas questões e que são um auxiliar muito útil para a educadora ou para o educador. Mas é sobretudo no dia a dia que, através da conversa, das respostas às questões que vão surgindo, se conseguem ultrapassar estas diferenças de forma positiva, proporcionando às crianças

QUADRO 11 – Exemplo de Projetos



FIGURA 18 – Situação A

Situação A

No Dia da Criança, as educadoras convidam os encarregados de educação do sexo masculino para prepararem uma festa para as crianças na qual têm que desempenhar tarefas diversas, muitas destas habitualmente associadas ao sexo feminino (cozinhar, tecer serapilheiras para fazer almofadas...). O evento proporciona às crianças observarem tarefas tradicionalmente femininas a serem desempenhadas por homens. Paralelamente, a iniciativa é importante porque frequentemente são as mães ou avós quem se disponibiliza a participar nas atividades do jardim de infância.

Situação B

Na conversa de grupo, as crianças discutem sobre a necessidade de pedirem à presidente da Junta de Freguesia (mãe de uma rapariguinha do grupo) ajuda para a compra de um computador. Um dos rapazes reage: a mãe dela não pode ser presidente da Junta! Ela não é homem! Gera-se uma discussão. Esta polémica e a consequente intervenção da educadora pode ser a base para um projeto em que o grupo vai perguntar à presidente quais as suas funções, porque é que estas tanto podem ser assumidas por homens como por mulheres, etc.

uma aprendizagem estimulante sobre a riqueza da diversidade.

E estas questões também se colocam relativamente às diferenças étnicas, religiosas, linguísticas, à integração de crianças com necessidades educativas especiais, etc., que não podem ser negligenciadas, devendo ser

integradas nas vivências do quotidiano do jardim de infância.

Mas subjacente à diversidade que caracteriza cada vez mais a vida sociofamiliar das crianças, a promoção de uma educação inclusiva entre rapazes e raparigas é a base que não pode ser esquecida para a construção de uma verdadeira

QUADRO 12 – Exemplos de temas que podem ser objeto de análise em grupos de pais e mães

“ » Distribuição desigual do tempo dedicado às tarefas familiares e domésticas, as quais poderão ser desempenhadas por ambos os cônjuges, retirando à mulher a sobrecarga de trabalho a que costuma estar sujeita;

» Necessidade e utilidade para o bem-estar e para a saúde dos filhos e das filhas de esclarecer tanto os rapazes como as raparigas a respeito de diversos assuntos abrangidos pela educação sexual (...);

» Disponibilidade desigual de tempo livre entre homens e mulheres para a realização de atividades de lazer (e.g. prática de desportos), de importância fundamental para uma vida física e psicológica de qualidade;

» Acentuada assimetria na distribuição de mulheres e homens pelos diversos sectores de atividade profissional, sendo, em geral, as profissões ditas masculinas mais valorizadas e mais bem pagas do que as ditas femininas;

» Falta de fundamento científico robusto das crenças tradicionais de que os rapazes seriam, por exemplo, melhores nas áreas de estudo que envolvem a manipulação de números, como a matemática, e de que as raparigas tenderiam a apresentar competências superiores ao nível das línguas e uma melhor capacidade de relacionamento interpessoal;

» Desmistificação da ideia de que as mulheres, por serem capazes de gerar crianças, são naturalmente mais aptas para lhes prestar os cuidados básicos (por exemplo, de higiene, de nutrição) e para as educar do que os homens;

» Realçar a constatação empírica de que as diferenças intraindividuais são maiores do que as diferenças interindividuais, pelo que é possível que duas pessoas de sexos diferentes sejam mais parecidas entre si (por exemplo, ao nível das características de personalidade, dos interesses) do que duas pessoas do mesmo sexo.”

Cristina Vieira, 2007: 110-111

igualdade de oportunidades e de participação de todos/as.

Neste sentido, são apresentadas algumas questões que poderão ser trabalhadas com os pais e com as mães pelos/as profissionais de educação de infância.

Uma análise atenta das consequências de uma socialização das gerações mais novas condicionada por estereótipos de género poderá ainda legitimar a discussão com grupos de pais e mães de outras temáticas atuais, com enorme impacto para a vida familiar e social. Entre os assuntos a merecerem especial atenção, poderemos citar a pesada taxa de acidentes de viação, sobretudo no grupo dos rapazes, e a maior tendência destes para abandonarem a escola, especialmente durante o ensino secundário.

Mas se as circunstâncias atrás referidas parecem pôr em destaque os prejuízos das estereótipos para o sexo masculino, são inúmeros os exemplos que os pais e as mães poderão discutir que salientam os efeitos nefastos dos estereótipos para as mulheres.

Ainda que as estatísticas mais recentes conduzam a opinião pública a acreditar que as mulheres já conquistaram a quase maioria das áreas

profissionais que outrora eram do domínio masculino, urge trazer para a discussão, entre outros assuntos, a questão da “tripla jornada” das mulheres (mães, profissionais e responsáveis pela gestão doméstica) e dos prejuízos que isso pode trazer para a sua saúde mental e física (dormir menos horas, por exemplo). Por essa razão, não pode concluir-se que a aparente igualdade quantitativa esteja associada a uma verdadeira igualdade qualitativa (em termos de condições de vida e de bem-estar de ambos os sexos) e que a problemática das desigualdades entre homens e mulheres seja um assunto já “fora de moda”. Dando ainda mais importância à atualidade destes assuntos e falando da face mais visível das violências de género, podemos falar da violência doméstica, que em Portugal é a primeira causa de morte entre mulheres adultas-

-jovens, ou ainda da violência no namoro, que, pela sua importância (desigualdade de poder nas relações de intimidade), deu o mote para uma campanha em 2009 por parte da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).

Para finalizar, salientemos que a pertinência da discussão destas temáticas com grupos de pais e mães deve enfatizar o papel negativo das estereótipos de género não só para o desenvolvimento das crianças, mas também para a vida dos próprios adultos, homens e mulheres, que tendem a contestá-las, mas que talvez nunca tenham sido ajudados a lidar criticamente com elas, procurando alternativas de atuação mais condizentes com os valores da igualdade, da partilha e do respeito mútuo.

2.6.

As áreas de conteúdo. Exemplos de projetos

De seguida, na sequência das sugestões já apresentadas, vão ser dados exemplos de possíveis projetos a serem abordados nas várias áreas de conteúdo: formação pessoal e social; expressão e comunicação; conhecimento do mundo.

Numa primeira parte são apresentados exemplos de projetos relacionados com cada uma das áreas de forma diferenciada, mas sem contrariar as características integradoras de cada uma destas áreas, que não podem ser concebidas isoladamente. A reforçar este aspeto, numa segunda parte são apresentados exemplos de projetos mais abrangentes que de forma globalizante articulam as diferentes áreas de conteúdo.

Os projetos apresentados, em linhas gerais, inspiram-se na pedagogia do projeto. Como refere Isabel Lopes da Silva (2005), esta metodologia contraria a atomização das aprendizagens, valorizando, numa perspetiva articulada, atividades que proporcionam aprendizagens significativas e motivadoras, mobilizando as várias áreas de conhecimento em torno de uma temática central, globalizante.

“Visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação.” Isabel Lopes da Silva (1998: 99)

Nos vários exemplos apresentados há sempre a preocupação de intercalar projetos que têm origem em situações que naturalmente surgem no quotidiano do jardim de infância e outros que partem da iniciativa do/a educador/a, de acordo com uma planificação prévia definida a partir de determinada intencionalidade educativa.

2.6.1

A área da formação pessoal e social

A área da formação pessoal e social é uma área de conteúdo transversal em que por excelência se integram as questões relacionadas com o género e a educação para a cidadania. No entanto, a transversalidade que caracteriza esta área não pode implicar a sua menorização

relativamente às restantes áreas de conteúdo, ou a excessiva diluição das temáticas que nesta se integram.

Nesse sentido, apresentamos agora exemplos de projetos que se incluem nesta área, os quais, apesar das suas características integradoras, não deixam de ter finalidades específicas de trabalho.

QUADRO 13 – Projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano

Em resposta a um pedido da educadora à sala para que as crianças trouxessem materiais que as ajudassem a escolher prendas a pedir ao Pai Natal numa carta escrita na sala, uma menina traz um catálogo de brinquedos e jogos de uma grande superfície comercial, estruturado de forma estereotipada em três partes: uma parte unissexo para as crianças mais novas/bebés, uma parte para raparigas, marcada por cercaduras cor-de-rosa vivo, uma parte para rapazes marcada por cercaduras azuis. Os brinquedos e jogos de cada área são também estereotipados.

1) A educadora pede à menina para mostrar o catálogo e a cada criança que



FIGURA 19 – Ilustração do projeto apresentado

escolha um brinquedo de lá. Todas as crianças escolheram um brinquedo da área cujo estereótipo corresponde ao seu sexo. A educadora propõe que escolham um segundo brinquedo, mas da outra área. As crianças escolhem.

2) A educadora leva as crianças a questionar a proibição inicialmente sentida pelas crianças na escolha de brinquedos da área que não era para elas (ou com a qual não se identificavam).

3) Propõem-se organizar um novo catálogo em que não haja divisões entre as idades e os sexos, mas em que os brinquedos se dividam, por exemplo, pelo tamanho, pelo número de utilizadores/as, se são jogos ou representações de objetos ou seres do mundo, etc.

4) As crianças fingem ser fabricantes, compradoras/vendedoras de brinquedos

e simulam situações que questionam os estereótipos de género: caso do rapazinho que deseja um brinquedo atribuído a rapariguinhas ou o inverso; da fabricante que quer fabricar bonecas para rapazinhos mas a quem clientes dizem que não vale a pena; etc.

5) A educadora reflete com as crianças sobre uma ou mais das situações criadas.

6) As crianças vão apresentar a outra sala o seu novo catálogo e tentar convencer as crianças da outra sala da razão pela qual esse catálogo é mais interessante que o original.

Ao contrário do inicialmente previsto, a *principal finalidade* deste trabalho foi contribuir para desmistificar a proibição de existirem brinquedos só para rapazes ou só para raparigas.

QUADRO 14 – Síntese de um projeto planeado pelo/a educador/a com um grupo de crianças

A educadora está ao corrente de que os rapazes (de 4 anos de idade) recusam, na maioria, que os homens possam ser apenas donos de casa, ou que os homens adultos devam partilhar as tarefas domésticas. Quer trabalhar com as crianças a noção de cidadania não restringida por estereótipos de género e ao mesmo tempo contemplar alguns dos objetivos propostos para esta área de conteúdo nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: a partilha de poder; a vivência de valores democráticos.

FIGURA 20 – Ilustração da situação



1) Discute-se com as crianças o caso da Ana, que trabalha fora de casa como o seu marido, e também quer ser bombeira, tal como o marido é caçador. Discute-se se as mulheres devem poder ter tempo para ocupar cargos públicos ou devem ser impedidas disso por se ocuparem sozinhas do trabalho com a casa e a família em simultâneo. Discute-se a seguir o caso do Rui, que não quer trabalhar fora de casa, mas trabalhar apenas para a sua família.

2) As crianças simulam respetivamente os papéis da Ana e do Rui para perceberem melhor os diferentes pontos de vista de cada um.

3) As crianças discutem para decidir se o Rui pode ou não trabalhar apenas em casa.

4) Na sequência deste trabalho, a educadora fala-lhes sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e leva o livro de Peter *et al.* (2008), *Todos Nós Nascemos Livres. Declaração Universal dos Direitos Humanos ilustrada*¹. Falam também da declaração dos direitos da criança e a educadora leva o livro da Luísa Ducla Soares, *Os Direitos das Crianças* (2009)². Dão particular atenção às questões de género.

¹ Peter *et al.* (2008), *Todos Nós Nascemos Livres. Declaração Universal dos Direitos Humanos ilustrada*, Prior Velho: Paulinas/Amnistia Internacional.

² Soares, Luísa Ducla (2009), *Os Direitos da Criança*, Barcelos: Ed. Civilização.

2.6.2

A área do conhecimento do mundo

A área do conhecimento do mundo também tem um potencial rico de trabalho, tanto partindo das situações que vão ocorrendo naturalmente na vida do grupo e que são pretexto para o desenvolvimento de pesquisas e projetos diversos, como a partir de projetos planeados pela educadora ou pelo educador, que desafiam as crianças para a aquisição de novas aprendizagens. No caso do género e educação para a cidadania, são muitas as potencialidades. Para o demonstrar são de seguida apresentados dois exemplos possíveis de trabalho.

QUADRO 15 – Exemplo de projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano

A partir de uma conversa escutada na área de garagem entre dois rapazes, a educadora apercebe-se de que a maioria das crianças considera que as mulheres não podem conduzir camiões. Liga essa convicção a uma observação sobre o desinteresse que os homens devem ter por moda. Vai então planear um alargamento dos conhecimentos das crianças sobre as profissões cruzando esse alargamento de conhecimentos com a dissolução de estereótipos de género.

1) Recorrendo à técnica “testemunho”, uma condutora de um veículo comercial (a condutora de uma carrinha de caixa alta de um viveiro local) vem à sala falar da sua experiência de condutora e do prazer de conduzir este particular tipo de veículo. A pedido prévio do/a educador/a, refere o nome da Elisabete

Jacinto como o de uma mulher-piloto que pilota camiões e participa em competições desportivas por etapas, como o Paris-Dakar, que é além disso uma professora que também co-realizou uma banda desenhada (*Os Portugas no Dakar*, obra incluída no Plano Nacional de Leitura)³.

2) As crianças pesquisam sobre Elisabete Jacinto e sobre o trabalho desempenhado pelas diferentes equipas técnicas – equipas de planificação e supervisão de trajetos, equipas de apoio ao alojamento e restauração, equipas de apoio mecânico, equipas de pilotagem – que são necessárias para a realização de uma prova como o Paris-Dakar. Veem a banda desenhada.

3) Recorrendo à técnica da simulação, todas as crianças desempenham o papel de membros de diferentes equipas, promovendo o/a educador/a a inclusão de raparigas para equipas ligadas aos estereótipos de género masculino, como as equipas de pilotagem e de apoio mecânico, e a inclusão de rapazes em equipas mais ligadas aos estereótipos de género feminino, como as de apoio ao alojamento e à restauração.

4) As crianças fazem, na sala ou no exterior, a dramatização de um rali.

5) As crianças discutem se há profissões fechadas por causa do sexo. A educadora menciona exemplos diversos de acordo com as sugestões que forem surgindo (ex.: figuras do sexo masculino que são grandes criadores de moda, como Nuno Gama ou José António



FIGURA 21 – Imagem da situação apresentada

Tenente; pesquisa na Internet nomes de mulheres que são grandes líderes políticas na Europa, etc.).

6) Pesquisam imagens de pilotos/camionistas de ambos os sexos e criadores de moda de ambos os sexos. Com essas imagens, constroem um livro em concertina, onde de um lado vemos uma das profissões representada pelos dois sexos, e do outro a outra profissão também representada pelos dois sexos.

No final avaliaram o que aprenderam com este projeto: não há profissões só para homens ou só para mulheres, ao contrário do que algumas crianças inicialmente afirmavam.

³ Jacinto, Elisabete; Pinto-Coelho, Luis (2007) *Os Portugas no Dakar*, Lisboa: Plátano Ed.

QUADRO 16 – Exemplo de síntese de um projeto planeado pelo/a educador/a com o grupo de crianças

O/A educador/a quer que as crianças compreendam a diversidade intrassexual, isto é, que compreendam o facto de que o sexo masculino (acontecendo o mesmo com o sexo feminino...) expressa a masculinidade com estilos diferentes, mais e menos estereotipados e mais e menos positivos do ponto de vista relacional; a tal ponto que podem ser mais pronunciadas as diferenças entre dois homens do que entre um homem e uma mulher; e mais marcadas as diferenças entre duas mulheres do que entre uma mulher e um homem. Assim, uma mulher e um homem podem ser mais parecidos entre si do que duas mulheres entre elas e vice-versa. Quer também alargar o conhecimento das crianças sobre os animais, nomeadamente dando-lhes a conhecer a diversidade de estratégias de reprodução existente entre os seres vivos.

1) As crianças pesquisam sobre a vida de animais com formas de expressão da sexualidade diversa da humana, tal como o caracol; e formas não estereotipadas de expressar o género, tal como a agressiva rainha das abelhas ou o cuidadoso pai castor.

2) Mediante a técnica do estudo de caso, as crianças vão discutir os diferentes estilos de viver a masculinidade e a feminilidade dos animais em estudo, estabelecendo comparações, por exemplo, entre a forma como as galinhas protegem as ninhadas e as mães da maioria dos insectos abandonam as suas.

3) As crianças criam uma peça de teatro em que tentam aplicar ao estudo do comportamento humano o que perceberam sobre a multiplicidade dos comportamentos animais, aparecendo personagens semi-humanas / semi-animais (com rosto humano, mas corpo de galinha, a figurar de mãe-galinha) a comportar-se como os diferentes animais estudados⁴.

4) As crianças ensaiam a dramatização.

5) As crianças representam a dramatização para os/as colegas e famílias e no final fazem a (auto)avaliação deste trabalho.

⁴ Podem surgir ideias para a dramatização a partir do livro: Soares, Luísa Ducla e Leitão, Pedro (2008), *Mãe, Querida Mãe! Como É a Tua?* Lisboa: Terramar

2.6.3

A área da expressão e comunicação

Tal como as áreas de conteúdo anteriores, a área da expressão e comunicação, nos seus diferentes domínios, apresenta um potencial rico e diversificado de aprendizagens diversas.

Como exemplo, vamos ver como a partir da matemática e da música se podem trabalhar as questões de género e a educação para a cidadania na educação pré-escolar.

QUADRO 17 – Projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano

As crianças falam do campeonato de futebol e defendem as cores dos seus clubes.

Gera-se uma discussão; os rapazes acham que as raparigas não percebem nada de futebol e não podem jogar. O/A educador/a decide então partir desta discussão para desmistificar algumas ideias preconcebidas relativamente à relação das mulheres com o desporto.

- 1) O/A educador/a intervém dizendo que ela também gosta de futebol e que as raparigas também podem jogar visto que também há campeonatos de equipas femininas.
- 2) Falam dos desportos que podem ser jogados só por homens ou só por mulheres. Chegam à conclusão que a maioria das modalidades pode ser jogada por ambos os sexos.
- 3) Fazem uma tabela para registo das diferentes modalidades desportivas de que falaram.

4) Voltam ao campeonato de futebol, falam das regras do jogo, do número de jogadores/as de cada equipa.

5) A educadora lança o desafio: em pequenos grupos, desenharem o campo com o número de jogadores/as que participam.

6) Surgem várias questões: o/a árbitro/a entra? E os/as suplentes, como se podem representar? É o início de uma situação que o/a educador/a explora do ponto de vista matemático: as crianças podem fazer o registo da situação, proceder à contagem e registar o número de cada grupo de intervenientes no jogo, procurar as respostas para as várias situações pensadas, etc.

Uma das principais finalidades deste trabalho é levar as crianças a questionar algumas ideias estereotipadas relativamente à relação de homens e mulheres com o desporto.

QUADRO 18 – Síntese de um projeto planeado pela/o educador/a com o grupo de crianças

O/A educador/a, a quem preocupa o facto de as crianças cantarem algumas canções da moda sem estarem atentas à agressividade das letras relativamente às mulheres, decide promover uma atitude mais atenta e crítica relativamente às letras das canções, nomeadamente refletindo em conjunto sobre a agressividade que estas manifestam em relação ao sexo feminino.

Elabora um registo com a letra da canção e lê em voz alta o primeiro verso. Sem a música, as crianças não reconhecem a canção e ficam sem entender onde o/a educador/a quer chegar, revelando uma certa dissonância por o/a ouvirem falar assim.

O/A educador/a volta a ler e pergunta se não conhecem. Com ajuda, as crianças identificam a canção.

Discutem o absurdo da letra; as crianças dizem gostar porque a música é bonita.

O/A educador/a sublinha a necessidade de estarem mais atentos/as às letras das canções de que gostam.

Decidem inventar uma nova letra para aquela música.

É um ponto de partida para a organização de um livro de canções e uma gravação das canções que conhecem. Na seleção todas as crianças estão atentos/as às letras. A organização destes registos pode constituir uma ótima oportunidade para trabalhar com as crianças atividades da área da linguagem e da descoberta da escrita.

2.6.4

Projetos que envolvem as diferentes áreas curriculares

Na sequência do que foi já apresentado para as diferentes áreas de conteúdo, de seguida fornecemos um exemplo que implica a articulação entre todas as áreas através da metodologia de projeto. Neste exemplo, baseamo-nos na estrutura apresentada por Teresa Vasconcelos (1998) que tem como modelo de trabalho uma perspetiva sócio-construtivista que parte de situações problematizantes sugeridas pelo grupo de crianças e a partir das quais é planeado todo o trabalho.

Como refere Isabel Lopes da Silva (2005), o planeamento de um projeto, dada a complexidade deste, não pode ser feito de forma linear, podendo ter várias vertentes de conhecimento e de ação. Nesse sentido, o seu planeamento pode ser vantajosamente representado através de uma teia ou rede em que a questão de partida figura no centro, em torno do qual se situam várias formas de desenvolvimento, enquadradas pelas áreas de conteúdo mobilizadas.

QUADRO 19 – Etapas de um projeto

FASES A TER EM CONTA NO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO:

- » Definição do problema
- » Mapas conceptuais – “teia”
- » Planificação e lançamento do projeto
- » Execução
- » Avaliação/divulgação
- » Papel do/a educador/a
- » Organização do tempo, espaços e recursos

QUADRO 20 – Personalidades femininas que podem ser trabalhadas com as crianças

Irene Lisboa (1892-1958)

Nasceu em 1892 em Arruda dos Vinhos. Foi uma figura pioneira na história da educação de infância em Portugal. Foi uma reconhecida escritora que escreveu para crianças obras como os livros de contos Uma Mão Cheia de Nada, Outra de Coisa Nenhuma (1955) e Queres Ouvir? Eu Conto – Histórias para Maiores e mais Pequeninos (1958). Foi professora primária e educadora de infância; apresentou-se aos exames de fim de curso quando já estava a reger classes infantis. Especializou-se em Ciências da Educação na Suíça (onde contactou com Claparède e Piaget) e visitou jardins de infância franceses e belgas. O que escreveu sobre essas visitas e contactos revela um pensamento inovador. Elaborou um programa de apoio pedagógico para o trabalho das classes de educação de infância. O governo salazarista considerou Irene Lisboa demasiado subversiva e subtilmente “afastou-a” de qualquer lugar oficial. Morreu em Lisboa em 1958.

Ver: Fernandes, Rogério, “Biografia de Irene Lisboa” in <http://www.iil.pt/artigo.asp?id=3>, consultado em 1 de julho de 2009.

Ana de Castro Osório (1872-1935)

Nasceu em Mangualde em 1872. Foi uma reconhecida escritora e ativista política, sendo sobretudo uma defensora dos direitos das mulheres. Fundou a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, que lutava pelo direito das mulheres ao voto. Também criou uma coleção (18 volumes) de Livros Para as Crianças, para a qual escreveu muitas obras e traduziu muitas outras, de Andersen e dos Irmãos Grimm. Viveu alguns anos no Brasil, onde ensinou. Alguns dos seus livros foram adotados como manuais escolares em Portugal e no Brasil. Morreu em Setúbal em 1935.

Ver: <http://www.mun-setubal.pt/Actividade+Municipal/Cultura/Pessoas/Personalidades/Ana+de+Castro+Osório.htm>, consultado em 1 de julho de 2009.

Apresentamos de seguida um exemplo de uma situação simulada.

Em diálogo com as crianças, o/a educador/a constata que o grupo manifesta algum interesse em encontrar um nome para o seu jardim de infância, pelo que se começa a definir a problemática de partida: *O nosso jardim de infância não tem nome!*

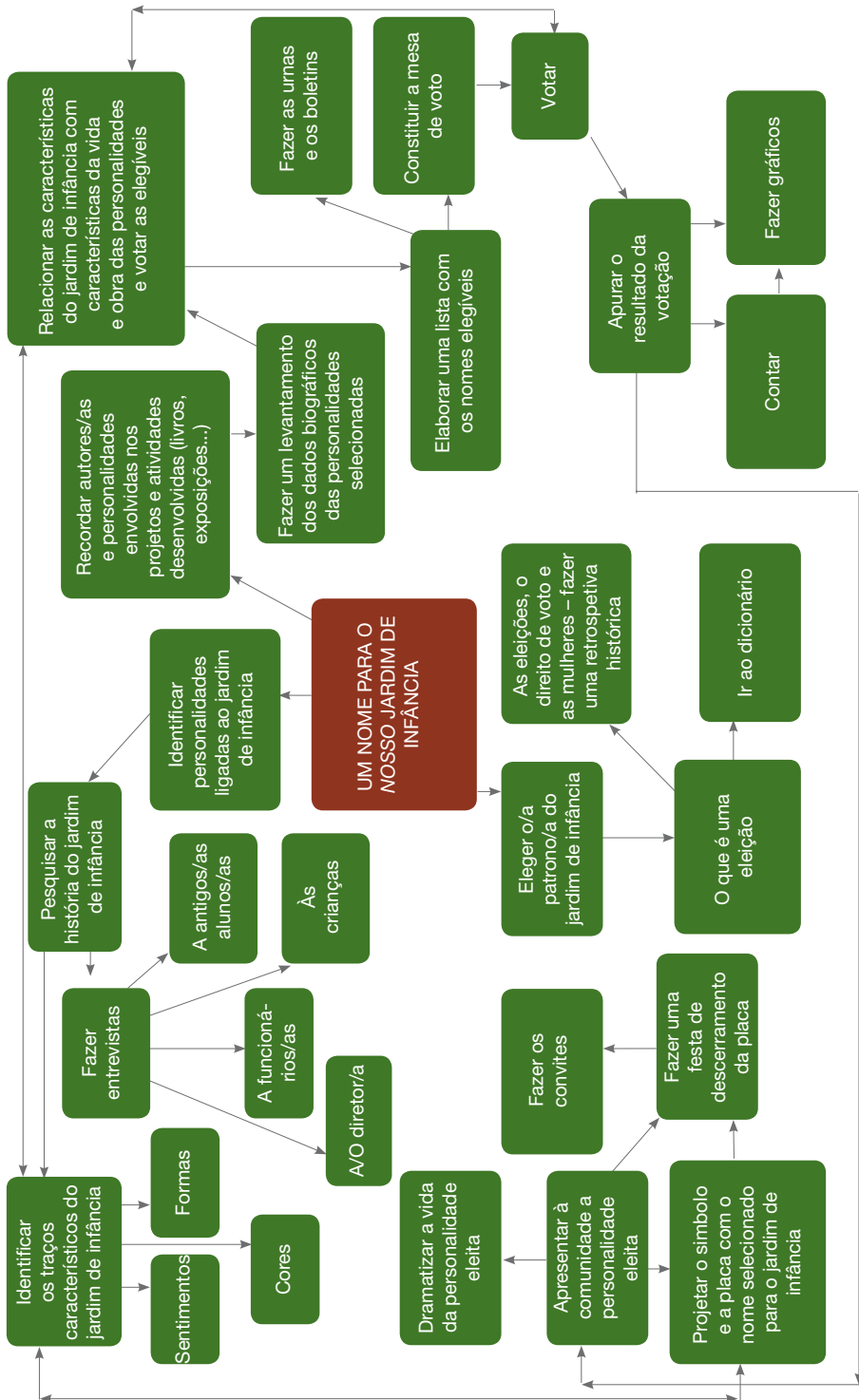
Esta questão, que é tão frequente nas nossas instituições, pode ser um bom pretexto para levar as crianças a conhecerem personalidades femininas, da comunidade, da região, nacionais, internacionais.

Num universo essencialmente masculino, a introdução de histórias de vida de mulheres que tiveram ou têm um papel importante na sociedade é uma referência fundamental que alarga o tipo de modelos que habitualmente são apresentados às crianças.

Mas a par desta preocupação, em resposta à questão sentida pelas crianças, são muitas as atividades que podem ser realizadas.

Juntamente com as crianças, a educadora pode planear diferentes atividades que podem realizar, pelo que um panorama possível poderia ser aquele que apresentamos na planificação em teia/mapa conceptual que se apresenta na FIGURA 22.

FIGURA 22 – Exemplo de esquematização de um projeto



QUADRO 21 – Personalidades femininas contemporâneas

Maria Keil (1914)

Nasceu em 1914 em Silves. É uma reconhecida pintora, ilustradora e artista plástica que entre muitas outras atividades, como a criação de cerâmicas, figurinos, tapeçarias ou imagens publicitárias, trabalhou com azulejos – algumas das estações de metropolitano de Lisboa têm composições geométricas de sua autoria. Veio viver para Lisboa e ainda jovem esteve em Paris. O seu traço, muito estilizado, permite uma apreensão fácil do que a imagem representa. Organizou e lecionou um curso de ilustração infantil. Ilustrou vários livros para crianças, mas três deles não só os ilustrou como os escreveu: O Pau-de-Fileira (1977), Os Presentes (1979) e As Três Maças (1988). Hoje Maria Keil vive no Algarve.

Ver: Heitlinger, Paulo (2007), “Maria Keil” in <http://tipografos.net/portugal/maria-keil.html>, consultado em 1 de julho de 2009.

Paula Rego (1935)

Nasceu em 1935 em Lisboa. É uma pintora e ilustradora internacionalmente conhecida. Foi estudar pintura para Londres com dezassete anos. Inspira-se na sua infância e nas histórias que nessa altura ouviu. Dela já se disse que usou as suas experiências, recordações, fantasias e medos de criança e lhes deu um significado universal. Entre muitas outras obras, Paula Rego ilustrou contos tradicionais portugueses. Há algumas obras de que as crianças gostam particularmente: as pinturas da série Vivian Girls, por exemplo. A sua pintura representa frequentemente crianças ou animais antropomorfizados, como se vê na série do Macaco Vermelho, e retomou histórias infantis como a do Pinóquio, Branca de Neve ou Capuchinho Vermelho. Também ilustrou lengalengas inglesas. Hoje Paula Rego vive em Londres.

Ver: <http://www.guardian.co.uk/artanddesign/2004/jul/17/art.art>, consultado em 1 de julho de 2009.

Vanessa Fernandes (1985)

A atleta olímpica de triatlo Vanessa de Sousa Fernandes nasceu em 1985 numa aldeia perto de Vila Nova de Gaia. Em 1999, ainda com 14 anos, participou na sua primeira prova competitiva. Escolheu ser atleta de triatlo. O triatlo é uma modalidade desportiva muito exigente. Combina três desportos. Na versão olímpica é preciso nadar durante um quilómetro e meio, fazer quarenta quilómetros de bicicleta e dez quilómetros de corrida, sucessivamente. Logo a seguir (aos 15 anos) Vanessa trocou a casa familiar por um Centro Desportivo para atletas de alta competição – onde, à data de publicação desta obra (2009), continua a residir. Vanessa foi sempre melhorando as suas prestações: nos Jogos Olímpicos de Atenas (Grécia, 2004) Vanessa foi 8.^a no triatlo olímpico e nos de Pequim (China, 2008) Vanessa tornou-se vice-campeã: ganhou a medalha de prata para Portugal. O futuro dos e das atletas é incerto – podem facilmente lesionar-se e ficar incapazes de competir. No entanto, seja qual for o percurso de Vanessa Fernandes, ela já provou que é persistente, responsável e determinada.

*Ver: http://www.vanessafernandes.net/en.wikipedia.org/wiki/*Vanessa*_Fernandes*
<http://www.slbenfica.pt/Informacao/Modalidades/Triatlo/Atletas/atletas.asp>, consultado em 15 de setembro de 2009.*

A planificação apresentada esquematiza um caminho que pressupõe a interdisciplinaridade e a consequente articulação entre um leque diversificado de atividades, as quais, por sua vez, se conjugam e se integram em diferentes áreas de conteúdo.

No que diz respeito à abordagem da cidadania, aparece-nos claramente uma dimensão fundamental: as eleições, o direito de voto, etc., possibilitando a pesquisa e discussão sobre diferentes aspetos da história recente ou passada, assim como a análise de diferentes histórias de vida, quer de homens, quer de mulheres.

São inúmeros os cenários possíveis, sendo várias as sugestões e personalidades elegíveis para o nome do jardim de infância. No entanto, a introdução de personalidades femininas é fundamental para que as crianças tenham referências mais diversificadas, para alargar os seus conhecimentos, abrindo novos horizontes, fora das referências masculinas com que habitualmente são confrontadas, através dos *media*, dos livros, etc. Para ajudar neste trabalho, de seguida apresentamos sugestões de personalidades femininas que poderão ser estudadas com as crianças.

QUADRO 22 – A história da escritora Sophia de Mello Breyner contada às crianças

Sophia de Mello Breyner (1919-2004)

A escritora Sophia de Mello Breyner nasceu em 1919. Quando era criança vivia numa grande casa cheia de livros e quadros no Porto, perto do rio Douro. A casa tinha um jardim enorme, cheio de árvores e flores. O jardim era tão grande que hoje é o Jardim Botânico do Porto, que qualquer pessoa pode visitar. Nesse jardim a Sophia brincava com os irmãos e as irmãs e os primos e as primas. Aos três anos começou a gostar de poesia. Decorou um poema chamado Nau Catrineta e toda a família a aplaudiu.

Cresceu, veio estudar para a universidade de Lisboa e em 1940 começou a escrever numa revista chamada Cadernos de Poesia com amigos da mesma idade, como o Jorge de Sena e o Rui Cinatti. Em Portugal, na altura em que a Sophia começou a escrever, a maioria das pessoas não sabia ler e era muito pobre; só algumas famílias (como aquela em que a Sophia tinha nascido) eram ricas e com muitos estudos. Além disso, havia um único governante e toda a gente em Portugal tinha de votar nele. Se um português ou uma portuguesa quisesse escolher outro governante ou outra forma de viver, a polícia prendia essa pessoa para não espalhar as ideias que tivesse, ou por exemplo essa pessoa era proibida de ensinar.

A Sophia não gostava de nada disso. Ela tinha ideais: acreditava que a riqueza devia ser distribuída, que as pessoas deviam ter educação e deviam poder escolher quem dirigia o país. Em 1946 casou com o Francisco Sousa Tavares, um advogado e jornalista que acreditava nos mesmos ideais e defendia no tribunal presos políticos. Ela escrevia poesia e contos e conseguia combinar as palavras e os sons de maneira a criar pensamentos novos e a mostrar paisagens. Essas paisagens eram uma mistura de paisagens que tinham existido, como o

jardim onde tinha brincado ou o mar das manhãs que em pequena passava na praia, com outras completamente imaginadas. Tornava-se cada vez melhor a fazer isso no que escrevia. Então usou essa capacidade que tinha para levar as pessoas portuguesas a escutar os seus ideais, e a pensar de forma diferente. Escrevia sobre a liberdade e sobre o mundo: o mundo onde tinha vivido, o mundo em que vivia e o mundo que ela achava que deveria existir. Teve cinco filhos, e então escreveu também histórias para eles e para todas as crianças.

Em 1974, deu-se a Revolução do 25 de Abril, que defendia os seus ideais. A Sophia ficou muito contente. Como achava que toda a gente deve participar do governo do país, candidatou-se a um lugar na Assembleia Constituinte. Foi eleita.

E continuou a escrever até que morreu em 2004.

Tendo em conta a literatura habitualmente trabalhada em contexto de jardim de infância, entendemos que facilmente poderiam aparecer outras sugestões por parte das crianças, tais como Sophia de Mello Breyner ou Alice Vieira. Tomando como exemplo a história de Sophia de Mello Breyner, apresentamos uma

possível forma de abordar a história de vida desta autora a um grupo de crianças de jardim de infância.

Na sequência dos exemplos apresentados, pedimos que pense em figuras femininas que se tenham destacado na arte, na ciência, na política, a nível internacional, nacional e

regional e que possam ser um bom exemplo para trabalhar com as crianças.

Que figuras escolhe? Porquê? Como pode apresentar às crianças este trabalho? Como pode contar a história e obra destas mulheres? Como é que estas histórias podem ser motivo para o desenvolvimento de projetos que envolvam as várias áreas de conteúdo?

Há muitos exemplos de projetos integradores e muitos possíveis modelos de planificação. Hernández (2000) propõe um esquema de planificação orientado por alguns critérios que nos parecem, dada a sua peculiaridade e pertinência pedagógica, perfeitamente ajustados à apresentação de projetos sobre as questões de género e cidadania na educação pré-escolar. Este autor apresenta a seguinte proposta de planificação à volta de um tema, questão ou ideia-chave.

QUADRO 23 – Estrutura de apoio à planificação de projetos (adaptado de Hernando Hernández, 2000: 249)

O que as crianças devem aprender	Estratégias que podem ser desenvolvidas	Como começar (os conhecimentos e as experiências das quais se parte)	Recursos
Conexões com outras matérias e saberes	Tema/ Questão/ Ideia-chave		Apresentação final – o portefólio
Atividades para todo o grupo	Atividades em grupo	Atividades individuais	Avaliação – o que compreenderam e são capazes de transferir

É nesta linha que apresentamos o exemplo de um projeto que parte de uma questão que é

frequentemente trabalhada com as crianças: *o que é que eu quero ser quando for grande?*

QUADRO 24 – Exemplo de um projeto

<p>O que as crianças devem aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> » que não existem profissões de <i>homens</i> e profissões de <i>mulheres</i>, » que todas as opções humanas devem ser respeitadas; » que todas as pessoas podem ter sucesso, independentemente do género. 	<p>Estratégias que podem ser desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> » usar o diálogo como mediador da aprendizagem; » iniciar uma busca de informação relevante sobre: as profissões que existem; o que sabemos sobre as diferentes profissões e sobre quem as executa; » tomar consciência do que se diz no grupo sobre a temática; » elaborar gráficos de profissões; » ter acesso a testemunhos de alguns profissionais (homens e mulheres); » elaborar um livro sobre as diferentes profissões que contemple as questões de género. 	<p>Como começar:</p> <ul style="list-style-type: none"> » elencar as profissões dos familiares (pai, mãe, avô, avó, irmão, irmã...) e de figuras publicas; » elencar as profissões que cada um/a quer ter; » organizar num registo escrito tudo o que se sabe sobre os/as profissionais; » elaborar um questionário sobre as profissões e o género e aplicá-lo no contexto educativo mais alargado. 	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> » livros/histórias; » visita à biblioteca; » exposição sobre as profissões; » questionários e respetivas respostas; » testemunhos de diferentes profissionais; » etc....
<p>Conexões com outras matérias e saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Matemática: algarismos; sequências numéricas; gráficos... » Língua Portuguesa: expressão oral; » Expressão Plástica: diferentes técnicas, motricidade fina 	<p>Tema: <i>O que é que eu quero ser quando for grande?</i></p> <p>Ideia-chave: trabalhar a desconstrução do estereótipo de género no que respeita às profissões e culminar na elaboração de um livro com diferentes profissões (sem estereotípias).</p>	<p>Apresentação final:</p> <ul style="list-style-type: none"> » organizar um portefólio da sala, com todas as fases do projeto até chegar ao livro; » encontrar um suporte para a apresentação do mesmo (CD-ROM e dossier...). 	

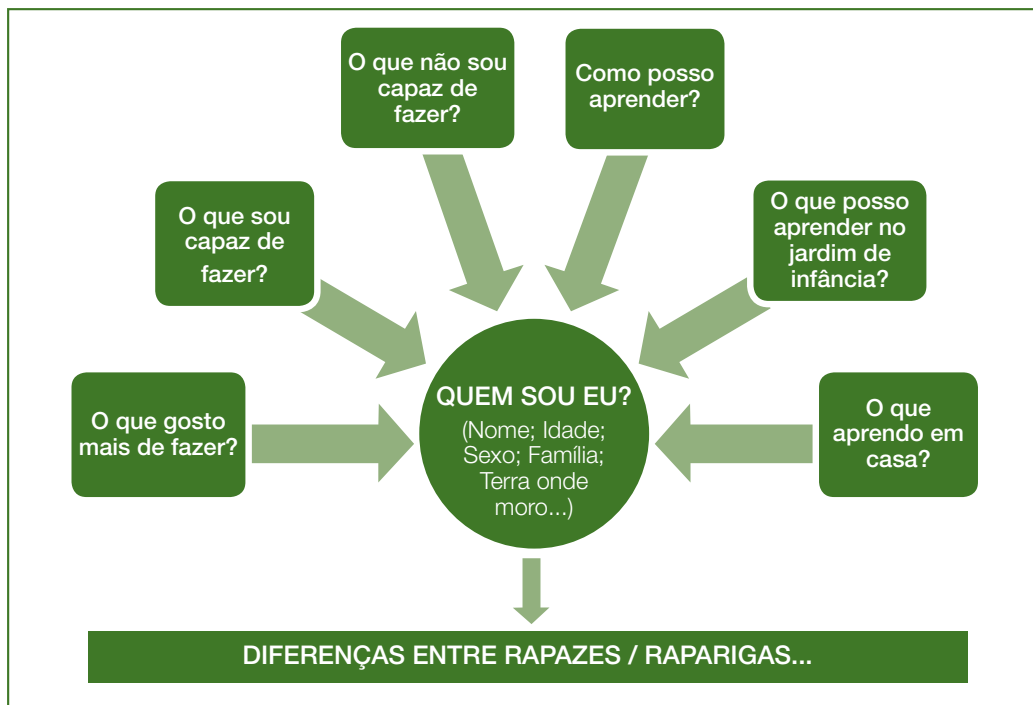
<p>Atividades para todo o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> » conversa inicial sobre as profissões que conhecemos e o que sabemos delas; » debate/discussão sobre o que pensamos sobre as profissões e o género; » elaboração de registos das conversas/diálogos/debates; » leitura das histórias e diálogo sobre elas; » planeamento dos questionários e entrevistas; » audição dos testemunhos dos/as profissionais e questionamento/entrevista aos mesmos; » planeamento do livro e introdução no mesmo das ideias decorrentes das respostas às entrevistas e aos questionários. 	<p>Atividades em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> » elaboração das questões para o questionário; » aplicação do questionário na instituição; » elaboração/organização dos capítulos do livro. 	<p>Atividades individuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> » comentário pessoal sobre o projeto; » desenhos do livro; » verbalização das questões aos/as convidados/as. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> » elaboração de uma grelha que contemple a questão: <i>o que eu sei de novo sobre as profissões</i>; » conteúdo das intervenções nas conversas, diálogos e debates; » registos; » conteúdo do comentário pessoal.
---	--	--	---

Por fim, apresentamos mais um exemplo, baseado na teoria dos mapas conceptuais, desenvolvida por Novak e Gowin (1988) a partir da teoria da aprendizagem de Ausubel (1963). Identificando conceitos-chave, estes são hierarquizados, unidos de acordo com a relação que têm uns com os outros. Partindo de uma questão que se pretenda esclarecer, ou de um acontecimento que se procura perceber, os mapas conceptuais são organizados através do estabelecimento de uma hierarquia, que vai dos conceitos mais gerais, ou mais amplos, para os mais específicos.

Considerando que o conhecimento de si (das suas capacidades e interesses) é a base para todas as aprendizagens, nomeadamente a construção da identidade como pertencendo ao género masculino ou feminino, experimentemos o mapa conceptual gerado a partir da seguinte questão: *quem sou eu?*

O desenvolvimento de projetos integradores que envolvam as várias áreas de conteúdo é fundamental no trabalho da educação de infância, sobretudo quando se trabalham as questões relacionadas com género e cidadania, que colocam questões transversais a todas as áreas de saber. Para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas e significativas para a aprendizagem é no entanto essencial ter sempre em conta as características do contexto em que se trabalhe e as características das crianças.

FIGURA 23 – Esquemática de projetos a partir da definição de um mapa conceptual



QUADRO 25 – Outras questões que podem ser trabalhadas no jardim de infância

OUTRAS (POSSÍVEIS) QUESTÕES GERADORAS DA DISCUSSÃO E/OU NOVOS PROJETOS:

- » O que se oferece a uma menina quando faz anos? E a um menino?
- » Quais as diferenças entre os rapazes e as raparigas?
- » Podem as mulheres fazer tudo o que os homens fazem?
- » Podem os homens fazer tudo o que as mulheres fazem?
- » Por que devemos respeitar os outros?
- » Seremos todos diferentes?
- » Seremos todos iguais?
- » Como seria um mundo só com mulheres?
- » Como seria um mundo só com homens?
- » Haverá características que sejam só dos homens?
- » Haverá características que sejam só das mulheres?
- » Haverá profissões que "fiquem mal" nos homens?
- » Haverá profissões que "fiquem mal" nas mulheres?
- » Sendo rapaz, como gostarias de ser quando fores crescido?
- » Sendo rapariga, como gostarias de ser quando fores crescida?

2.7.

Projetos da instituição

A maioria das ideias apresentadas ao longo desta publicação refere-se à componente pedagógica que as instituições de educação de infância, procurando sempre envolver as famílias, assumem no trabalho que realizam com as crianças.

De acordo com António Nóvoa (1992), podemos diferenciar as diferentes áreas de intervenção das instituições educativas:

- » a área pedagógica, que inclui as práticas de trabalho desenvolvidas pelos/as docentes com as crianças;
- » a área escolar, que inclui o trabalho com as famílias e com a comunidade;
- » a área profissional, que inclui o trabalho de (auto)formação que deve ser um contínuo, tanto para docentes como para auxiliares de ação educativa e outros/as técnicos/as que colaboram na escola.

É sobre esta última área que incide este capítulo, partindo do princípio que todas as sugestões de trabalho apresentadas são apenas um ponto de partida, que exige uma contínua reflexão e atualização dos/as educadores/as, de forma individual e em equipa.

O mesmo se poderá afirmar relativamente ao trabalho a realizar com os/as auxiliares de ação educativa e com os/as outros/as técnicos/as:

as práticas educativas não se esgotam na sala de atividades, nem na ação desenvolvida pelo/a educador/a. A formação de quem quer que trabalhe com as crianças nas questões relacionadas com o género e a cidadania é fundamental para uma melhoria da qualidade das práticas educativas.

E este trabalho deve obrigatoriamente começar por uma reflexão: como é que estas questões, individualmente, são vividas? Qual a atenção que é atribuída ao trabalho diretamente relacionado com a aprendizagem das questões de género e cidadania por parte das crianças? Muitas vezes a nível do discurso é valorizada a necessidade de “incluir”, integrar a diversidade, mas na prática (e mesmo nos projetos de trabalho definidos) estas questões diluem-se. A área da formação pessoal e social definida nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, sendo considerada como estando presente “em tudo” o que se faz, acaba por ser a área mais esquecida e também a mais difícil de trabalhar. Neste sentido, o género e a educação para a cidadania são frequentemente os grandes ausentes do trabalho realizado nos jardins de infância, pois a sua suposta transversalidade acaba por escamotear a sua verdadeira importância.

A agravar esta questão, não podemos deixar de considerar a existência de uma certa dificuldade de abertura das instituições destinadas às crianças pequenas no recrutamento de pessoal masculino. Esta questão traz algum enviesamento a um trabalho mais equilibrado sobre as questões de género e cidadania na educação de infância.

Durante muitos anos, ao contrário do que aconteceu nos outros níveis de ensino, o acesso à profissão de educador de infância estava vedado aos homens. Só nos últimos anos começaram a aparecer os primeiros homens na profissão. E tal como para muitas mulheres o acesso a profissões tradicionalmente masculinas não é fácil, o mesmo acontece frequentemente no acesso destes primeiros educadores do sexo masculino a esta profissão tradicionalmente feminina.

Mas a existência de mais educadores do sexo masculino nas instituições de educação de infância é fundamental na promoção de uma maior igualdade de género no trabalho com as crianças pequenas.

Neste sentido, é importante refletir sobre o contributo de cada qual, enquanto agente educativo, para ultrapassar algumas limitações verificáveis nas instituições de educação de infância.

Qual a abertura à existência de profissionais de sexo masculino? Como é que estes são integrados?

Como é que o espaço institucional é promotor de práticas mais igualitárias?

Como é que a instituição acolhe as famílias?

Qual a atenção dada à preparação do pessoal auxiliar para o trabalho sobre as questões de género com as crianças? No contexto das instituições de educação de infância, este

peçoal assume um papel fundamental ao nível da relação com as crianças, nomeadamente na responsabilidade (e responsabilização) que esta interação acarreta em termos da transmissão e clarificação de valores. Por conseguinte, deve estar em consonância com o trabalho do/a educador/a, principalmente no âmbito da formação pessoal e social e da educação para a cidadania, evitando dissonâncias, disparidades e divergências em termos dos conteúdos comunicativos, comportamentais e atitudinais.

Como refere Isabel Alarcão, é importante compreender a escola como uma *“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”* (Alarcão, 2000:13).

Nesta linha, a mudança institucional sustenta-se na assunção pelos/as docentes do poder e da responsabilidade, como profissionais que integram um processo coletivo amplo, que passa pelas relações que estabelecem com colegas e outros parceiros e parceiras que interferem na educação das crianças e na vida da instituição.

E, como é evidente, este trabalho começa na creche. E não se esgota no jardim de infância, continua na educação básica, sendo fundamental a forma como se processa a articulação com o 1.º ciclo do ensino básico.

2.8.

Reflexão final

Quando se trabalham as questões de género e cidadania na educação de infância há que ter em conta duas situações:

- » a intervenção do/a educador/a perante situações que naturalmente surgem no quotidiano;
- » a intervenção intencional do/a educador/a através da realização de atividades previamente planeadas.

É necessária uma atitude atenta e refletida perante as situações que vão surgindo, a integração de atividades previamente planeadas com a intenção de introduzir a abordagem às questões de género e cidadania é fundamental para que esta área de conteúdo não fique esquecida no trabalho realizado.

Foi neste sentido que foram pensadas as várias sugestões e os exemplos apresentados.

Como refere Teresa Vasconcelos (2007: 48), para uma reflexão crítica do papel desempenhado pelo jardim de infância relativamente às questões de género e cidadania é essencial ter em conta “*os diversos universos sociais em que as crianças se movimentam*”.

Bom Trabalho!

QUADRO 26 – A instituição educativa como espaço de pesquisa e reflexão

- » Integrar as questões de género numa reflexão sobre a equidade em educação, numa perspetiva de criação de novas cidadanias, tomando a criança como cidadã e capaz de agência sobre o seu próprio desenvolvimento.
- » Criar uma atitude pró-ativa às questões de género na educação de infância, nomeadamente na formação inicial e contínua de educadores (...).
- » Ajudar as crianças a des-construir as relações de género no seu jogo/brincadeira espontâneo, introduzindo dissonâncias cognitivas e ajudando-as numa análise crítica dos estereótipos que veiculam, não deixando de envolver as famílias neste processo de “conscientização”.
- » Passar do discurso dos cantinhos ao discurso da oficina, promovendo uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos nos jardins de infância.
- » Ampliar esta análise crítica aos materiais que o mercado (editoras comerciais) oferece (...).
- » Desenvolver esta atitude pró-ativa no trabalho pedagógico, nas rotinas e nas interações entre as crianças, entre educadora/educador e crianças, entre estes e as famílias.
- » Partindo do princípio de que a questão de género está dependente do contexto, propomos transformar os “espaços das crianças”(Moss e Petrie, 2002) em espaços de múltiplas possibilidades, verdadeiras “oficinas” onde fazer, refletir, agir, perceber (...). Possam encontrar expressão numa escola que se transforma num grande laboratório de pesquisa e reflexão (...).

Teresa Vasconcelos, 2007: 48.



Bibliografia

I.

Bibliografia Referenciada

- ABRANCHES, Graça e CARVALHO, Eduarda (2000), *Linguagem, Poder e Educação: O sexo dos B, A, BAs*, Lisboa, CIDM.
- ACIOLY-REGNIER, Nadja, et al. (1999), *Meios Escolares e Questões de Género: Elementos de reflexão para a prática do ensino*, Lisboa, CIDM.
- ALARCÃO, Isabel (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto, Porto Editora.
- ALARIO-TRIGUEROS, Teresa et al. (1999), *Identidade e Género na Prática Educativa*, Lisboa, CIDM.
- ALMEIDA, Miguel Vale de (1995), *Senhores de Si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*, Lisboa, Fim de Século.
- AMÂNCIO, Lígia (2001), "O género na psicologia: uma história de desencontros e rupturas", *Psicologia*, XX, 1, pp. 9-26.
- AMÂNCIO, Lígia (2002), "O género na psicologia social em Portugal: perspectivas actuais e desenvolvimentos futuros", *Ex aequo*, 6, pp. 55-76.
- AMÂNCIO, Lígia (1994), *Masculino e Feminino: A construção social da diferença*, Porto, Afrontamento.
- ANDRÉ, Isabel Margarida (1999), "Igualdade de oportunidades: um longo percurso até chegar ao mercado de trabalho", *Sociedade e Trabalho*, 6, pp. 98-99.
- APPLE, Michael (1997), *Os Professores e o Currículo: Abordagens sociológicas*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Helena C. (1998), "O masculino, o feminino e a escola democrática", in Teresa Alario Trigueros, Carmen Alario Trigueros e Carmen García Colmenares (coord.), *Hacia una Pedagogía de la Igualdad*, Salamanca, Amarú Ed., pp. 21-40.
- ARAÚJO, Helena C. (2002), "Há já lugar para um mapeamento de estudos sobre Género e Educação em Portugal? Uma tentativa exploratória". *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 101-145.
- ARNOT, Madeleine (1997), "Gender equality, critical reflection and teacher training", Neto, F. e outros, in *Igualdade de Oportunidades e Formação de Docentes*, Lisboa, UA/CIDM, pp. 53-75.
- AUSUBEL, David (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nova Iorque, Grune & Stratton.

- BANKS, James (2008), "Diversity and citizenship education in global times", in James Arthur, Ian Davies e Carole Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, Londres, Sage, pp. 57-71.
- BARRENO, Maria Isabel (1985), *O Falso Neutro*, Lisboa, Rolim.
- BASOW, Susan A. (1986), *Gender Stereotypes. Traditions and alternatives*, Monterey, Brooks/Cole Publishing Company.
- BASOW, Susan A. (1992), *Gender, Stereotypes and Roles* (3.ª ed.), Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- BEAL, Carole R. (1994), *Boys and Girls: the Development of Gender Roles*, Nova Iorque, McGraw-Hill.
- BEASLEY, Chris (1999), *What Is Feminism? An introduction to feminist theory*, Londres, Sage.
- BEM, Sandra (1981), "Gender schema theory: A cognitive account of sex typing", *Psychological Review*, 88, pp. 354-364.
- BEST, Deborah L. e WILLIAMS, John E. (1993), "A cross-cultural viewpoint", in Anne E. Beall e Robert J. Sternberg (eds.), *The Psychology of Gender*, Nova Iorque, Guilford Press, pp. 215-248.
- BETTENCOURT, Ana, et al. (1999), *Educação para a Cidadania*, 2.ª edição, Lisboa, CIDM.
- BLASCO, José Antonio & MANCHEÑO, M.ª Remédios (2001), *Valores y Actitudes en la Educación. Teorías y estrategias educativas*. Valência: Tirant lo Blanch.
- BLOCK, Jeanne H. (1984), *Sex Role Identity and Ego Development*, São Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- BORDENAVE, Juan Diaz & PEREIRA, Adair Martins (1991), *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis, Editora Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *A Dominação Masculina*, Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil.
- BRANDÃO, Eugénio (1979), *Estereótipos em Manuais Escolares*, Lisboa, CCF.
- BRONFENBRENNER, Urie (1981), "L'écologie expérimentale de l'éducation", BEAUDOT, A.; GONNIN-LAFOND, A. ; ZAY, Dannielle (org.), *Sociologie de L'École pour une Analyse de L'Établissement Scolaire*, Paris: Ed. Dunod, pp. 21-49.
- BROOKS-GUNN, Jeanne e MATTHEWS, Wendy S. (1979), *He and She. How children develop their sex-role identity*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- BROWNE, Naima (2009), *Gender Equity in the Early Years*. Berkshire, 3.ª edição, Open University Press
- BRUNER, Jerome; HICKMANN (1990), "La conscience, la parole et la zone proximale – réflexion sur la théorie de Vygotsky", in BRUNER, Jerome (org.), *Le Développement de l'Enfant Savoir Faire, Savoir Dire*. Paris, PUF.
- BUSSEY, Key & BANDURA, Albert (1992), "Self-regulatory mechanisms governing gender development". *Child Development*, 63, 5, pp. 1236-1250.

- BUSSEY, Key e BANDURA, Albert (1999), "Social cognitive theory of gender development and differentiation", *Psychological Review*, 106, 4, pp. 676-713.
- BUTLER, Judith (2002), *Cuerpos que Importan*, Barcelona, Paidós.
- BUTLER, Judith (2006), *Deshacer el Género*, Barcelona, Paidós.
- CARDONA, M.^a João; TAVARES, Teresa-Cláudia; ARAÚJO, Dina (2000), "O Projecto Co-Educação na ESES: trabalhos passados, projectos de futuro", *Projecto Coeducação: Do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática. Actas do Seminário Internacional*, Lisboa, 29, 30 e 31 de Maio de 2000, Lisboa, Projecto Co-Educação, CIDM, pp. 297-307.
- CARDONA, M.^a João, (2006), *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*, Chamusca, Ed. Cosmos.
- CARDONA, M.^a João (1997), *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*, Porto, Porto Ed.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean (1982), "O ofício da criança", Grácio, S.; Stoer, Steve (org.), *Sociologia da Educação II*, Lisboa, L. Horizonte, pp. 51-79.
- CIDM (2004), *II Plano Nacional para a Igualdade 2003-2006. Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2003 de 25 de Novembro*, Lisboa: CIDM.
- CIDM (2005), *Estratégias Internacionais para a Igualdade de Género. A Plataforma de Acção de Pequim (1995-2005)*, Lisboa: CIDM.
- CONSELHO DA EUROPA (2000), *Un Nouveau Contrat Social entre les Femmes et les Hommes: le Rôle de L'Éducation*. Actas do Seminário. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- CONSELHO DA EUROPA (2001), *L'Égalité entre les Femmes et les Hommes à L'École et par L'École*. Actas do Seminário. Donaueschingen: Conselho da Europa.
- CORREIA, Anabela Filipe e RAMOS, Maria Alda (2002), *Representações de Género em Manuais Escolares. Língua Portuguesa e Matemática: 1.º ciclo*, Lisboa, CIDM.
- CRAWFORD, Mary (1995), *Talking Difference. On gender and language*, Londres, Sage.
- CRUZ, Ana Maria B. (2001), "Orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades: Reconstruir os nossos olhares", in AAVV, *Reconstruir os Nossos Olhares. O papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades*, Coimbra, DREC, pp. 9-10.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan (2003), *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas*, Porto Alegre: Artmed.
- DAVIES, Sara N. e GERGEN, Mary M. (1997), "Toward a new psychology of gender opening conversations", in Mary M. Gergen e Sara N. Davies (Eds.), *Toward a New Psychology of Gender. A reader*, Nova Iorque, Routledge, pp. 1-27.
- DEAUX, Kay (1985), "Sex and gender", *Annual Review of Psychology*, 36, pp. 49-81.
- DEAUX, Kay (1998), "Sorry, wrong number – A reply to Gentile's call", in Dina L. Anselmi e Anne L. Law (Eds.), *Questions of Gender. Perspectives and paradoxes*, Nova Iorque, McGraw-Hill, pp. 21-23.

- DEAUX, Kay e KITE, Melissa (1993), "Gender Stereotypes", in Florence L. Denmark e Michele A. Paludi (Eds.), *Psychology of Women. A handbook of issues and theories*, Westport, Greenwood Press, pp. 107-139.
- DEAUX, Kay e LaFRANCE, Marianne (1998), "Gender", in Daniel T. Gilbert, Susan T. Fiske e Gardner Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (vol. I) (4.ª ed.), Boston, McGraw-Hill, pp. 788-827.
- DEAUX, Kay e LEWIS, Laurie L. (1984), "Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label", *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 5, pp. 991-1004.
- DGIDC (2006), *Boas Práticas de Cidadania – Nas áreas disciplinares, na formação cívica, em trabalhos de projecto e em actividades de complemento curricular*, Lisboa: DGIDC/ME.
- DGIDC (2007), *Guião de Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: DGIDC/ME.
- EDWARDS, Valerie J. e SPENCE, Janet T. (1987), "Gender-related traits, stereotypes, and schemata", *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1, pp. 146-154.
- EGAN, Susan K. e PERRY, David G. (2001), "Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychological adjustment", *Developmental Psychology*, 37, 4, pp. 451-463.
- FAGOT, Beverly I. (1985), "Beyond the reinforcement principle: Another step toward understanding sex role development", *Developmental Psychology*, 21, 6, pp. 1097-1104.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart (2006), "Pequena infância, educação e género: subsídios para um estado da arte", *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho, S. Paulo, pp. 279-287.
- FEINGOLD, Alain (1994), "Gender differences in personality: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 116, 3, pp. 429-456.
- FERNANDES, Margarida (2000), *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Ed.
- FERREIRA; A.M.M. (2002), *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*, Coimbra: Ed. Quarteto.
- FINCO, Daniela (2003), "Relações de género nas brincadeiras de rapazinhos e rapariguinhas na educação infantil, *Pró-Posições*, V. 14, n.º 3 (42), S. Paulo: Revista da Faculdade de Educação – UNICAMP, pp. 89-103.
- FISKE, Susan T. e STEVENS, Laura A. (1993), "What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination", in Stuart Oskamp e Mark Costanzo (Eds.), *Gender Issues in Contemporary Society*, Newbury Park: Sage, pp. 173-196.
- FONSECA, José Paulo (1994), *Representações Femininas nos Manuais Escolares. De aprendizagem da leitura do 1.º ciclo do ensino básico*. Coleção Mudar as Atitudes, n.º 11, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- FONSECA, Laura P. (2001), *Culturas Juvenis, Percursos Femininos. Experiências e subjectividades na educação de raparigas*, Oeiras, Ed. Celta.

- FORCENO, Andy (2008), *The Developmental Neuroscience of Theory of Mind*. Documento disponível online em <http://www.scribd.com/doc/8946778> (acedido em 12 de setembro de 2009).
- FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA (2008), *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. www.igualdade.gov.pt/images/stories/mdn/documentos/forumeducacaocidadania.pdf
- FREEDMAN, Susan A. (1993), *Speaking of Gender Identity: Theoretical approaches*. Texto não publicado (EDRS n.º 377-422).
- FREIRE, Paulo (1995), *Política e Educação*, São Paulo, Cortez.
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Luz e Terra.
- GARCÍA COLMENARES, Carmen (1997), “Más allá de las diferencias: hacia un modelo de persona no estereotipado”, in Teresa Alario Trigueros e Carmen García Colmenares (coord.), *Persona, Género y Educación*, Salamanca, Amarú Ed.
- GIMENO, Sacristán (1998), “Que és una escola para la democracia?”, in *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 275, 19-27.
- GLICK, Peter e FISKE, Susan T. (1999), “Sexism and other ‘isms’: Independence, status, and the ambivalent content of stereotypes”, in William B. Swann, Judith H. Langlois e Lucia A. Gilbert (Eds.), *Sexism and Stereotypes in Modern Society. The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association, pp. 193-221.
- GOLLOB, Rolf e KRAPF, Peter (2007) (Eds.), *Living in Democracy. EDC/HER lesson plans for lower secondary level*, Estrasburgo, Council of Europe Publishing.
- GOLOMBOCK, Susan e FIVUSH, Robyn (1994), *Gender Development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GOMES, Paula Botelho (2001), “Género, coeducação e educação física: implicações pedagógico-didáticas”, *ex æquo*, n.º 4, pp. 13-26.
- GOODSON, Ivor (1997), *A Construção Social do Currículo*, Lisboa, Educa.
- HARE-MUSTIN, Rachel e MARECEK, Jeanne (1988), “The meaning of difference: Gender theory, postmodernism, and psychology”, *American Psychologist*, 43, pp. 455-464.
- HEATER, Derek (1990), *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Londres, Longman.
- HEILMAN, Madeleine E. (2001), “Description and prescription: How gender stereotypes prevent women’s ascent up the organizational ladder”, *Journal of Social Issues*, 57, 4, pp. 657-674.
- HELWIG, Andrew A. (1998), “A gender-role stereotyping: Testing theory with a longitudinal sample”, *Sex Roles*, 38, 5/6, pp. 403-423.
- HENRIQUES, Fernanda (1994), *Igualdades e Diferenças. Propostas Pedagógicas. Uma experiência do 1.º ciclo. Propostas de trabalho para a área-escola dos 2.º e 3.º ciclos e secundário*, Porto, Ed. ASA.

- HENRIQUES, Fernanda e JOAQUIM, Teresa (1995), *Os Materiais Pedagógicos e o Desenvolvimento de uma Educação para a Igualdade entre os Sexos*, Lisboa, CIDM.
- HENRIQUES, Fernanda (2004), “Género e desejo. Da biologia à cultura”, *Cadernos de Bioética*, Ano XII, n.º 35, 2004, pp. 33-49.
- HENRIQUES, Fernanda, PINTO, Teresa (2002), “Educação e género: dos anos 70 ao final do século XX: subsídios para a compreensão da situação”, *ex æquo*, 6, pp. 11-54.
- HERNÁNDEZ, Hernando (2000), *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*, Porto Alegre, Artmed.
- HILTON, James L. e HIPPEL, William (1996), “Stereotypes”, *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 237-271.
- HINNANT, J. Benjamin & O'BRIEN, Marion (2007), “Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children”, *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 3, 301-322.
- HOFFMAN, L. W. (1991), “The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences”, *Psychological Bulletin*, 110, 2, 187-203.
- HOWARD, Judith e HOLLANDER, Jocelyn (1997), *Gendered Situations, Gendered Selves*, Londres, Sage.
- HUSTON, Aletha C. (1983), “Sex-typing”, in Paul H. Mussen (series ed.) e E. Mavis Hetherington (volume ed.), *Handbook of Child Psychology* (4.ª ed.), Nova Iorque.
- HYDE, Janet S. (1981), “How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using w2 e d”, *American Psychologist*, 36, 8, pp. 892-401.
- HYDE, Janet S., FENNEMA, Elizabeth e LAMON, Susan J. (1990), “Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis”, *Psychological Bulletin*, 107, 2, pp. 139-155.
- ITURRA, Raul (1990), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa, Escher.
- JOAQUIM, Teresa (2004), “Ex-Aequo: Contributo decisivo para um campo de estudos em Portugal”, *Estudos Feministas*, 12, set./dez., pp. 88-93.
- KATZ, Lilian e MCLLELLAN, Dian (1999), “O papel do professor no desenvolvimento social das crianças”, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. (2006), *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*, Lisboa, Texto Editores.
- KATZ, Lilian; CHARD, S. (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Phyllis A. e KSANSNAK, Keith R. (1994), “Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence”, *Developmental Psychology*, 30, 2, 272-282.
- KOHAN, Omar (1999), “Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman”, in KOHAN, Omar e WUENSCH, Ann (1999), *Filosofia para Crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman*, Petrópolis, Editora Vozes.

- KOLHBERG, Lawrence (1966), "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes", in Eleanor E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*, Stanford, CA, Stanford University Press, pp. 82-173.
- LEAL, Ivone (1979), *A Imagem Feminina nos Manuais Escolares*, Lisboa, Edições C.C.F.
- LEERKES, Esther M.; PARADISE, Matthew; O'BRIEN, Marion; CALKINS, Susan D. & LANGE, G. (2008), "Emotion and cognition processes in preschool children", *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 1, 102-124.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (2001), *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos contextos, novas práticas*, Porto, Edições ASA.
- LIPMAN, Mathew (1995), *O Pensar na Educação*, Petrópolis, Editora Vozes.
- LISTER, Ruth (1997), *Citizenship: Feminist Perspectives*, Basingstoke, Macmillan.
- LOPEZ-CORDON CORTEZO, Maria Victoria (2006), "Joan Scott y la historiografía modernista en España: influencias y desencuentros", in Cristina Borderías, (Ed.), *Joan Scott y las Políticas de la Historia*, Barcelona, Icaria Ed., pp. 145-167.
- LOURO, Guacira Lopes (2000), *Currículo, Género e Sexualidade*, Porto, Porto Ed.
- LYNTON, Hugh e ROMNEY, David M. (1991), "Parents differential socialization of boys and girls: A meta-analyses", *Psychological Bulletin*, 109, pp. 267-296.
- MACCOBY, Eleanor (1980), *Social Development: Psychological growth and parent-child relationship*, Nova Iorque, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- MACCOBY, Eleanor E. (1988), "Gender as a social category", *Developmental Psychology*, 24, pp. 755-765.
- MACCOBY, Eleanor E. (1998), *The Two Sexes. Growing up apart. Coming together*, Londres, Harvard University Press.
- MARQUES, Ramiro (1990), *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – Objectivos, conteúdos e métodos*, Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro (2008), *A Cidadania na Escola*, Lisboa, Livros Horizonte.
- MARSHALL, Thomas (1964), *Class, Citizenship and Social Development, Essays*, Nova Iorque, Doubleday & Company.
- MARTELO, Maria Jesus A. (1999), *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O exemplo dos manuais escolares*, Lisboa, CIDM.
- MARTIN, Carol L. (1989), "Children's use of gender-related information in making social judgments", *Developmental Psychology*, 25, 80-88.
- MATLIN, Margaret W. (1996), *The Psychology of Women* (3.ª ed.), Fort Worth, Harcourt Brace College Publishers.
- MATTHEWS, Gareth (1997), *A Filosofia da Infância*, Lisboa, Instituto Piaget.

- MAXFIELD, Dana G. (1990), "Learning with the whole mind", in R. M. SMITH & ASSOCIATES (eds.), *Learning to Learn Across the Life Span* (pp. 98-122), São Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MEAD, Margaret (1970), *O Homem e a Mulher: Um estudo do sexo num mundo em transformação*, Lisboa, Editora Meridiano (obra original publicada em 1948).
- MEALY, Linda (2000), *Sex Differences. Developmental and evolutionary strategies*, São Diego, Academic Press.
- ME (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, ME.
- MINTON, Henry L. e SCHNEIDER, Frank W. (1985), *Differential Psychology*, Illinois, Waveland Press.
- MONGE, M.ª Graciete et al. (1999), *Criatividade na Coeducação. Uma estratégia para a mudança*, Lisboa, CIDM.
- MOSS, Peter e PETRIE, Pat (2002), *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*, Londres, Routledge/Falmer.
- NAVARRO, Emilio, *La Clase como Comunidad de Investigación*, disponível em: http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase_Comunidad_Investigacion.pdf, consultado em agosto de 2009.
- NETO, António et al. (1999), *Estereótipos de Género*, Cadernos Coeducação, Lisboa, CIDM.
- NETO, Félix (1990), "Conhecimento dos estereótipos sexuais em crianças rurais e urbanas", *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, pp. 77-94
- NETO, Félix (1997), "Gender stereotyping in Portuguese children living in Portugal and abroad: Effects of migration, age, and gender", *Journal of Behavioural Development*, pp. 220-229.
- NOGUEIRA, Conceição (1997), *Um novo olhar sobre as relações sociais de género. Perspectiva feminista crítica na Psicologia Social*, Tese de Doutoramento não publicada, Braga, Universidade do Minho.
- NOGUEIRA, Conceição (2001), "Construcionismo social, discurso e género", *Psicologia*, XV, 1, pp. 43-65.
- NOGUEIRA, Conceição (2009), *Interseccionalidade*, Conferência proferida no Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, Braga, Universidade do Minho, fevereiro de 2009.
- NOGUEIRA, Conceição e SAAVEDRA, Luísa (2007), "Estereótipos de género. Conhecer para os transformar", *Cadernos Sacauf III*, pp. 10-30.
- NOGUEIRA, Conceição, SILVA, Isabel (2001), *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto, Ed. Asa.
- NORONHA, Fátima (2009), *Contribuições da Neurociência para a Formação de Professores*, Webartigos.com. Documento disponível em <http://www.webartigos.com/authors/1755>.
- NOVAK, Joseph e GOWIN, Bob D. (1988), *Aprendiendo a Aprender*, Barcelona, Martinez Roca.
- NÓVOA, António (1992), "Para uma análise das instituições escolares", NÓVOA, A. (org.), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, D. Quixote, p. 13-43.

- NUNES, Maria Teresa Alvarez (2007), *Género e Cidadania nas Imagens de História*, Lisboa, CIG.
- O'SHEA, Karen (2003), Educação para a cidadania democrática 2001-2004. *Desenvolver uma compreensão partilhada. Glossário de termos de educação para a cidadania democrática*, Estrasburgo, Conselho da Europa (documento policopiado).
- OAKLEY, Ann (1972), *Sex, Gender and Society*, Londres, Temple Smith.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. (2006), *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*, Lisboa, Texto Editores.
- OLIVEIRA-MARTINS, Guilherme (1992), *Europa – Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania*. Colóquio: Educação e Sociedade, 1: 41-60.
- ONTORIA, A. et al. (1994), *Mapas Conceptuais. Uma técnica para aprender*, Porto, Ed. ASA.
- ONU (2003), *EFA Global Monitoring Report 2003/04 – Gender and Education for All. The Leap to Equality*, Paris, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- ORDEN, Artur de la (1986), “El currículum en la Educación Preescolar”, *Enciclopèdia de la Educació Preescolar*, I Vol., Madrid, Diagonal/Santillana, p. 85-96.
- PARSONS, Talcott e BALES, Robert (1955), *Family, Socialization and Interaction Process*, Nova Iorque, The Free Press.
- PEPT 2000 (1995), *A Luta contra o Insucesso Escolar. Um desafio para a construção europeia*, Lisboa, ME/DEPGEF.
- PERROT, Michelle (1998), “Identité, Egalité, Différence. Le regard de l'Histoire”, in *Les Femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion, pp. 401-404.
- PIAGET, Jean (1932), *The Moral Judgement of the Child*, Nova Iorque, Harcourt, Brace Jovanovich.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes (1992), “As mulheres, a cidadania e a sociedade activa”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 50, pp. 15-26.
- PINTO, Teresa (2007), “Educação e políticas para a igualdade em Portugal. Balanço e prospectiva”, in Lúcia Amâncio, Manuela Tavares, Teresa Joaquim e Teresa Sousa de Almeida (Org.), *O Longo Caminho das Mulheres. Feminismos 80 anos depois*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 141-154.
- PINTO, Teresa (2008), *A Formação Profissional das Mulheres no Ensino Industrial Público (1884-1910). Realidades e Representações*, Tese de Doutoramento não publicada, Lisboa, Universidade Aberta.
- PINTO, Teresa (Coord.) (2002), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação: Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*, Lisboa, CIDM.
- POSTIC, Marcel (2008), *A Relação Pedagógica*, Lisboa, Padrões Culturais Ed.
- POULIN-DUBOIS, Diana, SERBIN, Lisa A. e DERBYSHIRE, Alison (1994), “Toddlers' intermodal and verbal knowledge about gender”, *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 3, pp. 338-347.

- POWELL, Gary N. (1993), *Women & Men in Management*, Londres, Sage.
- PROTT, Roger; PREISSING, Christa (Ed.) (2004), *Bridging Diversity – an early childhood curriculum*.
- RIBEIRO, E. (2004), “Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas”, in *Infância e Educação. Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, n.º 6, 45-60.
- ROCHA, Fernanda (2009), *Família e Jardim de Infância: Representações sociais de Género*, Tese de Mestrado não publicada, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ROCHEBLAVE-SPENLÉ, Anne-Marie (1964), *Les Rôles Masculins et Féminins*, Paris, PUF.
- ROSANVALLON, Pierre (1995), “A história do voto das mulheres. Reflexão sobre a especificidade francesa”, in Georges Duby e Michelle Perrot (Org.), *As Mulheres e a História*, Lisboa, D. Quixote, pp. 73-74.
- RUBLE, Diane N. e MARTIN, Carol L. (1998), “Gender development”, in William Damon (series ed.) e Nancy Eisenberg (vol. ed.). *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, emotional and personality development* (5.ª ed.), Nova Iorque, Wiley, pp. 933-1016.
- SAAVEDRA, Luísa (1997), “Assistentes sociais, engenheiras e taxistas: Uma análise dos estereótipos do género”, *Revista de Educação*, VI, 2, pp. 93-105.
- SAAVEDRA, Luísa (2001), “Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género”, *Psicologia*, XV, 1, pp. 67-92.
- SAAVEDRA, Luísa (2005), *Aprender a Ser Rapariga, Aprender a Ser Rapaz: Teorias e práticas da escola*, Coimbra, Almedina.
- SAAVEDRA, Luísa e NOGUEIRA, Conceição (1999), “Investigação-ação e pedagogia crítica: estudo preliminar de uma turma do 4.º ano do ensino básico”, *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 4, 1, pp. 131-139.
- SAKELLARIOU, Maria (2008), “Gender in the Frame of Preschool Education”, *The International Journal of Learning*, 15, 9, 25-30.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1991), “A transição paradigmática: da regulação à emancipação”, in Manuel Maria Carrilho (org.), *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, Lisboa, Dom Quixote.
- SANTOS, Maria Antónia (1992), *A Estratégia Inteligente: Saber utilizar todo o potencial do cérebro*, Lisboa, Monitor.
- SANTROCK, John W. (1998), *Adolescence* (7.ª edição), Boston, McGraw-Hill.
- SARMENTO, Manuel J. (2006), *A construção social da cidadania na infância*, Conferência IV Congresso da Texto Editora, setembro de 2006, Lisboa, Texto Editora.
- SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, A.B. (Org.) (2003), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto, Ed. ASA.
- SAYÃO, Deborah Thomé (2003), “Pequenos homens, pequenas mulheres? Rapazinhos? Rapariguinhas? Algumas questões para pensar as relações entre género e infância”, *Pró-Posições*, V.14, n.º 3 (42), S. Paulo, Revista da Faculdade de Educação – UNICAMP, pp. 67-89.

- SCOTT, Joan Wallach (1994), "A mulher trabalhadora", in Georges Duby e Michelle Perrot (dir.), *História das Mulheres no Ocidente*, vol. 4, Geneviève Fraisse e Michelle Perrot (dir.), O Século XIX, Porto, Ed. Afrontamento, pp. 443-475.
- SCOTT, Joan Wallach (2008), "Género: uma categoria útil de análise histórica", in Ana Isabel Crespo et al. (org.), *Variações sobre Sexo e Género*, Lisboa, Livros Horizonte.
- SEBASTIÃO, João, CORREIA, S. (2007), "A democratização do ensino em Portugal", in VIEGAS et al. (orgs.), *Portugal no Contexto Europeu. Vol I: Instituições e Política*, CIES-ISCTE, Lisboa, Celta Editora.
- SERRA, Cristina (2005), *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Porto, Porto Editora.
- SHAFFER, David R. (1994), *Social and Personality Development*, Califórnia, Brooks/Cole Publishing Company.
- SIGNORELLA, Margaret L. (1999), "Multidimensionality of gender schemas: Implications for the development of gender-related characteristics", in William B. Swann, Judith H. Langlois e Lucia A. Gilbert (Eds.), *Sexism and Stereotypes in Modern Society. The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association, pp. 107-126.
- SIGNORELLA, Margaret, BIGLER, Rebeca S. e LIBEN, Lynn S. (1993), "Developmental differences in children's gender schemata about others. A meta-analytic review", *Developmental Review*, 13, pp. 147-183.
- SILVA, Ana da et al. (1999), *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a educação pré-escolar*, Lisboa, CIDM / (2001), 3.ª edição, Lisboa, CIDM/ESE de Santarém.
- SILVA, Ana; CARDONA, M.ª João; TAVARES, Teresa (1999), "A narrativa na promoção da igualdade de género: Contributos para a formação de Educadoras de Infância", *Projecto Coeducação: Do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática. Actas do Seminário Internacional*, Lisboa, 28 e 29 de junho de 1999, Lisboa, Projecto Co-Educação, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, p. 237-247.
- SILVA, Cristina G. (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta.
- SILVA, Francisco; TORRES, Anália (1998), "Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres", in GUERREIRO, Maria das Dores (org.), *Trabalho, Família e Gerações*, Oeiras, Celta Editora, pp. 15-25.
- SILVA, Isabel Lopes da (2005), "Projectos e aprendizagens", *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo*, Porto, Areal Editores, pp. 49-64.
- SILVA, Luísa. F. da; ALVES, Fátima; GARCIA, Adelina e HENRIQUES, Fernanda (1995), *Rosa Cor de Azul. Projecto "Em busca de uma Pedagogia da Igualdade"*, Lisboa, CIDM.
- SILVA, Paula (2008), *A Construção/Estruturação do Género na Educação Física*, Lisboa, ONGM do Conselho Consultivo da CIG.

- SILVA, Isabel Lopes da (1998), “Noção de projecto”, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: ME/DEB, pp. 91-122.
- SIMÕES, António (1985), “Estereótipos relacionados com os idosos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, pp. 207-234.
- SOUZA, Maria Reynolds de (2006), *A Concessão do Voto às Portuguesas*, Lisboa, CIDM.
- SPENCE, Janet T. (1985), “Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity”, in Theo B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and Gender*, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 59-95.
- SPENCE, Janet T. (1993), “Women, men, and society: Plus ça change, plus c’est la même chose”, in Stuart Oskamp e Mark Costanzo (Eds.), *Gender Issues in Contemporary Society*, Newbury Park, Sage, pp. 3-17.
- SPENCE, Janet T. (1999), “Thirty years of gender research: A personal chronicle”, in William B. Swann, Judith H. Langlois e Lucia A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association, pp. 255-289.
- SPODECK, Bernard; BROWN, Patricia C. (1996), “Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica”, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora, p. 13-51.
- SPRUNG, Barbara (1975), *Non-Sexist Education for Young Children*, Nova Iorque, Citation Press.
- SZKRYBALO, Joel e RUBLE, Diane N. (1999), “God made me a girl”: Sex-category constancy judgments and explanations revisited”, *Developmental Psychology*, 35, 2, pp. 392-402.
- TARIZZO, Gisela B. e MARCHI, Diana (1999), *Orientação e Identidade de Género: A relação pedagógica*, Lisboa, CIDM.
- TIMM, Annette F. e SANBORN, Joshua A. (2007), *Gender, Sex and the Shaping of Modern Europe. A history from the French Revolution to the present day*, Nova Iorque, Berg.
- UNGER, Rhoda K. (1998), *Resisting gender. Twenty-five years of feminist psychology*, London, Sage.
- VASCONCELOS, Teresa (1998), “Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar”, ME (org.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, ME, DEB, p. 127-155.
- VASCONCELOS, Teresa (2007), “Do discurso dos ‘cantinheiros’ ao discurso da ‘oficina’”, *Revista Dois Pontos*, n.º 5, p. 48.
- VASCONCELOS, Teresa (2007), “A Importância da Educação na Construção da Cidadania”, *Saber (e) Educar*, volume 12, pp. 109-117 [em linha] disponível em <http://repositorio.esef.pt>
- VIEIRA, Cristina C. (2003), *Educação e Desenvolvimento do Género. Os trilhos percorridos na família*, Tese de Doutoramento não publicada, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- VIEIRA, Cristina C. (2004), “Capacidades cognitivas e percursos escolares dos rapazes e das raparigas”, *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII, 1, pp. 37-52.

- VIEIRA, Cristina C. (2006), *É Menino ou Menina? Género e educação em contexto familiar*, Coimbra, Almedina.
- VIEIRA, Cristina C. (2007), *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*, 2.ª edição, Lisboa, CIG.
- VIEIRA, Cristina C. (2008), “Estereótipos de género”, in A. Rubim & N. Ramos (Orgs.), *Culturas: Abordagens e Perspectivas* (pp. 217-250), Salvador, EDUFBA, Editora da Universidade Federal da Baía.
- VIEIRA, Cristina C. (2009), “Indicadores de uma socialização diferencial do rapaz e da rapariga na família e na escola: Obstáculos reais a uma verdadeira formação cívica”, in Carlos Reis, João J. Boavida e Virgílio Bento (Coord.), *Escola: Problemas e Desafios*, Guarda, Centro de Estudos Ibéricos, pp. 183-200.
- VOGEL-POLSHY, Eliane (1991), “As ações positivas e os obstáculos constitucionais e legislativos que dificultam a sua aplicação nos Estados membros do Conselho da Europa”. *Cadernos da Condição Feminina*, n.º 25, Lisboa, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres.
- WEST, Candace e ZIMMERMAN, Don H. (1991), “Doing gender”, in Judith Lorber e Susan A. Farrell (Eds.), *The Social Construction of Gender*, Califórnia, Sage Publications, Inc., pp. 13-37.
- WILLIAMS, John E. e BEST, Deborah L. (1990), *Measuring Sex Stereotypes. A multination study*, Newbury Park, Sage Publications, Inc.
- YEE, Mia e BROWN, Rupert (1994), “The development of gender differentiation in young children”, *British Journal of Social Psychology*, 33, pp. 183-196.



Legislação

Legislação Referenciada

Lei 46/86 – 14/10/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 115/97 – 19/9/1997 – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 5/97 – 10/2/1997 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Despacho 5220/97 – 4/8/1997 – Define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Decreto-lei 240/01 de 30/8/2001 – Perfil geral de Desempenho do Educador e do Professor

Decreto-Lei 241/01 de 30/8/2001 – Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância

Lei 49/05 – 31/8/2005 – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

CONSELHO DA EUROPA (2007) *Recommendation CM/Rec 2007 13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education* (adoptada em 10/10/07)



Glossário

As fontes utilizadas para cada termo estão indicadas pela letra com que surgem no final do Glossário.

Ação positiva – Medidas destinadas a um grupo específico, com as quais se pretende eliminar e prevenir ou compensar as desvantagens que resultam de atitudes, comportamentos e estruturas sociais existentes. (A)

Análise de género – Estudo das diferenças entre mulheres e homens quanto às condições, às necessidades, às taxas de participação, de acesso a recursos e de desenvolvimento, à administração de bens, ao poder de decisão e às imagens que lhes são associadas, em função dos papéis que lhes são tradicionalmente atribuídos, de acordo com o seu sexo. A análise de género consiste em atender sempre aos diferentes papéis de mulheres e de homens em qualquer atividade, instituição ou política, bem como aos diferentes efeitos destas em homens e em mulheres. No essencial, a análise de género consiste em fazer a pergunta sobre “quem” – faz o quê; tem acesso a quê; controla o quê; beneficia de quê – para ambos os sexos, nas diferentes classes, grupos, níveis etários, religiões, etnias. É sempre possível perguntar como pode uma atividade, decisão ou plano/programa vir a afetar, de modo diferente, tanto homens e mulheres, como algumas mulheres ou alguns homens face a outras mulheres e outros homens. Implica o recurso a dados e informações desagregadas por sexo e à sua análise comparativa. (A e D)

Barreiras invisíveis (teto de vidro) – Atitudes fundadas em preconceitos, normas e valores tradicionais que impedem a responsabilização e a plena participação das mulheres na sociedade. (A)

Cidadania – Conceito que envolve questões relativas a direitos e a deveres, bem como as ideias de igualdade, diversidade e justiça social. Não se reportando apenas ao ato de votar, o conceito de cidadania inclui todo um conjunto de ações praticadas por cada pessoa, com impacto na vida da comunidade (local, nacional, regional e internacional), indissociáveis do espaço público em cujo contexto as pessoas podem agir em conjunto. (E)

Cidadania democrática – Assunção e exercício dos direitos e das responsabilidades na sociedade, através da participação na vida cívica e política, da valorização dos direitos humanos e da diversidade social e cultural. (F)

Contrato social de género – Conjunto de normas implícitas e explícitas que regem as relações entre mulheres e homens, atribuindo-lhes diferentes atividades, valores, responsabilidades e obrigações. Estas regras funcionam a três níveis: o substrato cultural (normas e valores sociais), as instituições (proteção da família, sistemas de educação e emprego, etc.) e os processos de socialização, nomeadamente no seio da família. (A)

Democracia paritária – Noção segundo a qual, sendo a sociedade constituída tanto por mulheres como por homens, o pleno e igual exercício da cidadania, por umas e por outros, está subordinado a uma representação igual nos processos de tomada de decisão política e à participação próxima ou equivalente de mulheres e de homens, numa proporção de 40/60, no conjunto do processo democrático, constitui um princípio democrático. (A)

Diferença salarial entre mulheres e homens (gender pay gap) – Diferença entre as remunerações médias das mulheres e as dos homens. (A)

Digital gender gap – Diferenças entre mulheres e homens no acesso às tecnologias digitais e, em particular, ao uso da internet. (K)

Discriminação sexual direta – Situação em que uma pessoa é tratada menos favoravelmente em razão do seu sexo. (A)

Discriminação sexual indireta – Situação em que uma lei, um regulamento ou uma prática social, aparentemente neutra, produz um impacto adverso desproporcional nas pessoas de um sexo. (A e C)

Diversidade – Diferenças entre os valores, as atitudes, os quadros culturais, as crenças, os contextos étnicos, as orientações sexuais, as competências, as crenças e as experiências próprias de cada elemento de um grupo. (A)

Divisão do trabalho em função do sexo – Divisão do trabalho remunerado e não remunerado por mulheres e por homens, tanto na vida pública como na vida privada. (C)

Educação de qualidade – Uma educação que tenha em conta os três elementos seguintes: fazer corresponder os resultados às expectativas (adequação da educação aos objetivos); autmelhoria e transformação (educação centrada nos processos); empoderamento, motivação e participação (educação centrada no/a educando/a). (F)

Empoderamento / capacitação – Consiste nos processos e resultados de melhoria da autonomia individual, através de diversos meios, como o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento de capacidades, a educação e formação. Consiste na autoconfiança e vontade individuais para mudar, positivamente, uma dada situação e que podem, subseqüentemente, ser aplicadas na mudança do estatuto social, político, económico ou cultural individual. É, acima de tudo, um processo interior, de autocapacitação. Só pode ser empoderada ou empoderado quem se empoderar a si própria/o. (D)

Escola democrática – Um estabelecimento de ensino cuja administração se baseie no respeito dos direitos humanos, bem como no empoderamento e participação dos e das estudantes, do pessoal e das partes envolvidas em todas as decisões importantes. (F)

Estatísticas desagregadas por sexo – Recolha e separação de dados e informações estatísticas por sexo, de forma a permitir isolar os dados relativos a homens e a mulheres e analisá-los comparativamente. (D)

Estereótipos sociais – Consiste numa caracterização fixa, inflexível e redutora de um grupo de pessoas e da qual decorrem falsas expectativas sobre a conformidade dos indivíduos à caracterização do respetivo grupo. (C)

Estereótipos de género – Correspondem aos estereótipos sobre o que se entende que devem ser e fazer homens e mulheres.

Estudos de género – Abordagem científica, geralmente interdisciplinar, da distribuição de papéis sociais entre mulheres e homens, bem como da dimensão da relação entre homens e mulheres em todas as disciplinas. (A)

Expectativas de autoeficácia – Avaliação do sujeito sobre a sua capacidade pessoal, com base na qual organiza e executa tarefas de modo a alcançar o comportamento desejado. Quando temos uma autoeficácia elevada para uma certa atividade (matemática, por exemplo) sentimo-nos confiantes de que teremos sucesso nessa mesma atividade (por exemplo, de que teremos uma boa classificação escolar em matemática) e estaremos mais motivados para estudar essa matéria (Luísa Saavedra).

Exploração vocacional ou de carreira – Atividades de procura de informação relativamente ao mundo profissional (informação sobre as atividades realizadas no âmbito de uma profissão, condições de acesso à mesma, características dos cursos que lhes dão acesso, etc.) e a si próprio/a (conhecer os seus interesses, valores e aptidões profissionais) (Luísa Saavedra).

Feminidade / feminilidade – Envolve os valores femininos e as normas que a sociedade atribui ao comportamento das mulheres.

Feminismo(s) – Movimento(s) que visa(m) a igualdade social, política, económica e cultural entre mulheres e homens, pugnando pelos direitos das mulheres. Pode ser entendido como um fenómeno global que integra diversos fatores de acordo com a especificidade da situação das mulheres no mundo, das particularidades de cada cultura e de cada sociedade. Todavia, apesar de os feminismos se poderem configurar de forma específica, em diferentes sociedades e culturas, todos os seus movimentos são orientados pelo mesmo fundamento filosófico da conquista da igualdade entre mulheres e homens em todas as esferas da vida. (I)

Gender mainstreaming – Ver Integração da perspetiva (dimensão) de género.

Gender pay gap – Ver Diferença salarial entre mulheres e homens.

Género – Ferramenta analítica utilizada para a compreensão dos processos sociais. Trata-se de um conceito relacional, por isso, não se refere apenas a mulheres ou a homens mas sim às relações que ocorrem entre ambos e ao modo como essas relações vão sendo socialmente construídas. Como instrumento de análise, remete para as diferenças sociais (por oposição às biológicas) entre homens e mulheres, tradicionalmente inculcadas pela socialização, mutáveis ao longo do tempo e que apresentam grandes variações entre e intraculturas. Inclui as características culturais específicas que servem para identificar o comportamento de mulheres e de homens. (A, C e D)

Governança – Conceito que se refere a todas as regras, procedimentos e práticas que afetam o modo como se exerce o poder, quer a nível internacional ou nacional, quer no âmbito de organizações. (B e G)

Identidade de género – Conjunto de normas e comportamentos considerados socialmente adequados a cada um dos sexos (Amâncio, 1998).

Igualdade de oportunidades entre mulheres e homens – Ausência de barreiras em razão do sexo à participação económica, política e social. (A)

Igualdade entre mulheres e homens – Princípio dos direitos iguais e do tratamento igual de mulheres e de homens. Noção que significa, por um lado, que todo o ser humano é livre de desenvolver as suas aptidões e de proceder às suas escolhas, independentemente das restrições impostas pelos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres e aos homens e, por outro lado, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e de homens são consideradas, valorizadas e promovidas em pé de igualdade. (É neste sentido que é utilizada a expressão Igualdade de Género). (A)

Inquérito aos usos do tempo – Inquérito que tem por objetivo medir o modo como as pessoas utilizam o tempo, no seu quotidiano, em especial com o trabalho remunerado e com o trabalho não remunerado, com as atividades da vida pessoal e do lazer. (A)

Integração da perspetiva (dimensão) de género (gender mainstreaming) – Integração sistemática, de forma ativa e explícita, das condições, das prioridades e das necessidades próprias das mulheres e dos homens em todas as ações planeadas. Implica a planificação, (re)organização, melhoria, desenvolvimento e avaliação dos processos de tomada de decisão, incluindo legislação, políticas e programas, que assegurem a incorporação transversal, em todas as áreas e a todos os níveis, da igualdade entre homens e mulheres. Esta incorporação deve estar presente em todas as fases de implementação e avaliação de qualquer ação planeada. (A, C, F e H)

Interseccionalidade – Reporta-se às discriminações múltiplas e ao reconhecimento de que as experiências de discriminação e de violação dos direitos humanos vividas pelas pessoas resultam não apenas do seu sexo, mas também de outras relações desiguais de poder, como as que derivam da sua raça, etnia, classe, idade, situação de deficiência, orientação sexual, religião e de uma multiplicidade de fatores, incluindo a sua situação de migrantes. (D)

Masculinidade – Envolve os valores masculinos e as normas que a sociedade atribui ao comportamento dos homens. (C)

Neutro em termos de género – Que não tem qualquer impacto diferencial, negativo ou positivo, nas relações de género ou na igualdade entre homens e mulheres. (A)

Participação equilibrada de mulheres e homens – Partilha de responsabilidades e de prerrogativas entre mulheres e homens em todos os domínios, constituindo uma condição da igualdade entre mulheres e homens. (A)

Papéis de (em função do) género – Conjunto de normas de ação e comportamento tradicionalmente atribuídas a homens e mulheres e classificadas, respetivamente, por masculinas e por femininas. Os papéis de género aprendem-se através de processos de socialização e podem alterar-se não sendo, por isso, fixos. (A, I e J)

Perspetiva de género – Noção de que os problemas devem ser examinados tendo em conta a situação concreta de mulheres e de homens e de que as soluções devem ser concebidas tendo em conta as suas implicações sobre os homens e sobre as mulheres (Ver análise de género). (H)

Relações de género – Relações assentes na distribuição desigual do poder entre mulheres e homens. As relações de género estruturam, e são construídas por, diversas instituições como a família, o sistema legislativo ou o mercado de trabalho. As relações de género traduzem-se em relações de poder hierárquicas entre mulheres e homens, em desfavor das primeiras. Essas hierarquias de poder são geralmente aceites como “naturais” ainda que sejam socialmente construídas, culturalmente determinadas e, como tal, sujeitas a alterações no tempo. (A e D)

Segregação profissional / do mercado de trabalho – Concentração das mulheres e dos homens em diferentes tipos de trabalho/profissões e em diferentes níveis de atividades. Nesta concentração as mulheres veem-se confinadas a um leque restrito de ocupações/profissões (segregação horizontal) e aos níveis inferiores de responsabilidade e de decisão (segregação vertical). (A)

Sistema de género – Sistema social que determina o que é esperado, permitido e valorizado nas mulheres e nos homens, nas raparigas e nos rapazes, nos diferentes contextos socioculturais. O sistema de género é institucionalizado através dos sistemas educativo, político e económico, da legislação, da cultura e das tradições. O sistema de género é baseado na desigualdade entre mulheres e homens e é, em muitos contextos, negativo para os homens, tal como o é para as mulheres. A sua mudança exige o envolvimento de mulheres e de homens e o reconhecimento de que a igualdade entre os sexos só é possível se houver uma mudança nas atitudes e nos comportamentos dos homens. (I)

Fontes:

A – (1998) *A igualdade em 100 palavras: glossário de termos sobre igualdade entre homens e mulheres*. DG Emprego e Assuntos Sociais.

B – *Glossário da Comissão Europeia*, em linha, disponível em http://europa.eu/scadplus/glossary/index_en.htm, consultado em novembro de 2009.

C – “Glossário de termos sobre Género e Desenvolvimento” in *Ferramentas de Trabalho para a integração das questões de género na cooperação para o desenvolvimento da CE*, em linha, disponível em <http://ec.europa.eu/europeaid/sp/gender-toolkit/pt/content/toolkit.htm>, consultado em novembro de 2009.

D – *Gender in Local Government. A Sourcebook for Trainers*, United Nations Human Settlements Programme 2008, Quénia, 2008, em linha, disponível em http://www.un.org/womenwatch/directory/pdf/Source_BK_9-May.pdf, consultado em janeiro de 2010.

E – *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Developing a Shared Understanding. A glossary of terms for education for democratic citizenship*, Karen O’Shea, Conselho da Europa, DGIV/EDU/CIT (2003) 29, Estrasburgo.

F – Recomendação CM/Rec(2007)13 do Comité de Ministros relativa à integração da igualdade entre mulheres e homens na educação.

G – Association for Progressive Communications, *Internet for social justice and sustainable development*, em linha, disponível em <http://www.apc.org/en/glossary/term/317>, consultado em janeiro de 2010.

H – OSCE – Organization for Security and Co-operation in Europe. *Glossary on Gender-related Terms* (maio 2006), em linha, disponível em http://www.osce.org/documents/gen/2006/05/25936_en.pdf, consultado em novembro de 2009.

I – *Glossary of Gender – related Terms*, compilado por Josie Christodoulou (2005) e revisto por Anna Zodnina (2009), Mediterranean Institute of Gender Studies, em linha, disponível em http://www.medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/Gender-Glossary-updated_final.pdf, consultado em novembro de 2009.

J – Glossário / Students Resources / Anthony Giddens – Sociology 5Th edition, em linha, disponível em <http://www.polity.co.uk/giddens5/students/glossary/>, consultado em novembro de 2009.

K – *Measuring the Gender Gap on the Internet*¹, Bruce Bimber, University of California, Santa Barbara, em linha, disponível em http://frost.people.si.umich.edu/courses/SI110/readings/DigiDivide/Bimber_on_DigiDivide.pdf, consultado em dezembro de 2009.



Índice de Quadros e Figuras

Figuras

- FIGURA 1** Modelo Curricular na Educação Pré-Escolar
- FIGURA 2** As áreas de conteúdo de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (ME/1997)
- FIGURA 3** Área da casa, situação A
- FIGURA 4** Área da casa, situação B
- FIGURA 5** Exemplos de dois jogos de loto sobre as profissões – Exemplo A e B
- FIGURA 6** Ilustração da história
- FIGURA 7** Situação A
- FIGURA 8** Situação B
- FIGURA 9** Situação A
- FIGURA 10** Situação B
- FIGURA 11** Ilustração da situação de trabalho com a metodologia da filosofia para crianças
- FIGURA 12** Esquema-síntese das sessões de filosofia para crianças.
- FIGURA 13** Situação de Recreio, Exemplo A
- FIGURA 14** Situação de Recreio, Exemplo B
- FIGURA 15** Situação retratada num livro para crianças
- FIGURA 16** Desenho de criança A
- FIGURA 17** Desenho de criança B
- FIGURA 18** Situação A
- FIGURA 19** Ilustração do projeto apresentado
- FIGURA 20** Ilustração da situação
- FIGURA 21** Ilustração da situação apresentada
- FIGURA 22** Exemplo de esquematização de um projeto
- FIGURA 23** Esquematização de projetos a partir de um mapa conceptual

Quadros

- QUADRO 1** Exemplo de uma história
- QUADRO 2** Possíveis formas de des-re/construção das histórias
- QUADRO 3** Exemplos de comportamentos habitualmente atribuídos aos rapazes e às raparigas
- QUADRO 4** Exemplos de intervenções de um/a educador/a perante as escolhas das crianças
- QUADRO 5** Exemplos de intervenções do/a educador/a durante uma conversa de grupo
- QUADRO 6** Exemplo da intervenção do/a educador/a perante trabalhos realizados pelas crianças
- QUADRO 7** Eis um exemplo concreto, baseado no método de Lipman
- QUADRO 8** Exemplo de um projeto que envolve o grupo
- QUADRO 9** Ficha de (auto)avaliação
- QUADRO 10** Exemplos de situações do quotidiano
- QUADRO 11** Exemplo de projetos
- QUADRO 12** Exemplos de temas que podem ser objeto de análise em grupos de pais e mães
- QUADRO 13** Projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano
- QUADRO 14** Síntese de um projeto planeado pelo/a educador/a com um grupo de crianças
- QUADRO 15** Síntese de um projeto planeado pelo/a educador/a com um grupo de crianças
- QUADRO 16** Síntese de um projeto planeado pelo/a educador/a com um grupo de crianças
- QUADRO 17** Síntese de um projeto planeado pelo/a educador/a com um grupo de crianças
- QUADRO 18** Síntese de um projeto planeado pelo/a educador/a com um grupo de crianças
- QUADRO 19** Síntese de um projeto planeado pelo/a educador/a com um grupo de crianças
- QUADRO 20** Exemplos de personagens femininas que podem ser trabalhadas com as crianças
- QUADRO 21** Exemplos de personagens femininas contemporâneas
- QUADRO 22** A história da escritora Sophia de Mello Breyner contada às crianças
- QUADRO 23** Estrutura de apoio à planificação de projetos
- QUADRO 24** Exemplo de um projeto
- QUADRO 25** Outras questões que podem ser trabalhadas no jardim de infância
- QUADRO 26** A instituição educativa como espaço de pesquisa e reflexão



Anexos

Documentos e sites de referências

Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias, Espanha.

<http://www.educastur.es>, visto em 15 de setembro de 2009

Informações e recursos disponibilizados para docentes: procurar Educatur > Profesorado > Apoyo a la Comunidad Educativa > Coeducacion.

Disponibilizados para famílias: procurar Inicio > Familias > Escuela de Familias > Fomentar la Igualdad de Género

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, España

<http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/enred/ofrecemos/coeducacion.php>, visto em 15 de setembro de 2009

“Coeducación: dos sexos en un solo mundo”. Manual de apoio a boas práticas.

Fundación Mujeres Madrid, España

<http://www.educarenigualdad.org>, visto em 15 de setembro de 2009

Procurar: Directorio de Recursos Educativos para la Igualdad y la Prevención de la Violencia de Género > Materiales Educativos. Directório de Recursos.

Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil

http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion_Infantil/Coeducacion_en_ElInfantil.pdf, visto em 15 de setembro de 2009

Torres Fernández, Gemma; Arjona Sanchez, M.^a Carmen (2. Coeducación). Manual de reflexão e de apoio a boas práticas.

Portal Educación en Valores. Educación para el Desarrollo

<http://www.educacionenvalores.org/-Textos-para-la-reflexion-en,193-.html>, visto em 15 de setembro de 2009

Procurar Educación > Educación para la igualdad > Textos para la reflexión en educación e igualdad. Directório de recursos.

Gabinete de Documentação e Direito Comparado

www.gddc.pt, visto em 15 de setembro de 2009. Relatório de legislação, que inclui a que afeta as relações de género.

Conselho da Europa

[http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/091_CM_Rec\(2007\)13.pdf](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/091_CM_Rec(2007)13.pdf) visto em 15 de setembro de 2009. Legislação – Recommendation CM/Rec (2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education.

Conselho da Europa

www.coe.int, visto em 15 de setembro de 2009. Portal com recursos sobre Educação (sendo a “igualdade de género” e a “coeducação” temas tratados nesta perspetiva em múltiplos recursos disponíveis, procurar estes dois conceitos).

Nações Unidas. Gabinete para o Alto Comissário para os Direitos Humanos

www.ohchr.org/EN/Pages/WelcomePage.aspx visto em 15 de setembro de 2009.

Portal com recursos sobre Direitos Humanos (sendo a “igualdade de género” e a “coeducação” temas tratados nesta perspetiva em múltiplos recursos disponíveis, procurar estes dois conceitos no motor de busca interno).

UNESCO

www.unesco.org visto em 15 de setembro de 2009. Portal com recursos sobre Educação (sendo a “igualdade de género” e a “coeducação” temas tratados nesta perspetiva em múltiplos recursos disponíveis, procurar estes dois conceitos no motor de busca interno).

Du Cotê des Filles

www.ducotedesfilles.org, visto em 15 de setembro de 2009. Associação Europeia que visa combater o sexismo nos materiais pedagógicos.

CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

www.cig.gov.pt visto em 15 de setembro de 2009.

Ministério da Educação

www.min-edu.pt visto em 15 de setembro de 2009.

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

www.apei.pt visto em 15 de setembro de 2009.



Notas Biobibliográficas

Conceição Nogueira é doutorada em Psicologia Social, no domínio dos Estudos de Género, e é docente da Escola de Psicologia da Universidade do Minho. Leciona “Contextos de Intervenção Comunitária” e “Psicologia e Diversidade” nos cursos de graduação e coordena o Programa de Doutoramento em Psicologia Social. Género e Sexualidade. É co-editora com Lúcia Amâncio de *Gender, Management and Science*, co-autora com Isabel Silva de *Cidadania*. Construção de novas práticas em contexto educativo e autora de *Um Novo Olhar Sobre as Relações Sociais de Género*. Tem vários artigos em revistas (nacionais e internacionais) e capítulos de livros sobre a temática dos Estudos de Género e Feminismo, para além de experiência de coordenação de projetos de investigação no domínio.

Cristina Maria Coimbra Vieira nasceu em Coimbra em 1968. É licenciada em Psicologia e doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, onde exerce funções docentes desde 1992. Os seus principais interesses de investigação centram-se em torno das questões de género e cidadania, no âmbito da educação e formação ao longo da vida, em contextos formais e não formais. Fez parte da Comissão de Avaliação Externa do II Plano Nacional para a Igualdade e integra a Comissão de Avaliação Externa do III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género (2007-2010). É autora, entre outras publicações, de *Educação Familiar: Estratégias para promoção da igualdade de género* e de *É Menino ou Menina? Género e educação em contexto familiar*.

Maria João Cardona é educadora de infância, doutorada em Ciências da Educação, com o mestrado na mesma área e com licenciatura em Psicologia. É docente da Escola Superior de Educação de Santarém desde 1986. Foi coordenadora do curso de Educação de Infância; vice-presidente do Instituto Politécnico e presidente do Conselho Diretivo, sendo atualmente presidente do Conselho Científico e coordenadora do mestrado em Administração Educacional. Responsável por publicações e projetos diversos na área da educação e formação, de que se destaca o Projeto *Co-Educação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática*, coordenado pela atual CIG. Foi presidente da Associação de Profissionais de Educação de Infância e do Grupo de Estudos de Educação de Infância; é consultora em Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe (pela Fundação Gulbenkian e Banco Mundial) e Vogal do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação.

Marta Uva é doutoranda em Ciências da Educação/Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, mestre em Ciências da Educação /Orientação da Aprendizagem e licenciada em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa. É docente na Escola Superior de Educação de Santarém desde 2007 e exerceu funções docentes na Escola Superior de Educação do Algarve.

Teresa Joaquim é Doutorada em Antropologia Social pelo ISCTE, professora auxiliar da Universidade Aberta, coordenadora do Mestrado de Estudos sobre as Mulheres, membro do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (1996-2001). Publicou, entre outras, *Dar à Luz, Ensaio sobre*

as Práticas e Crenças da Gravidez, Parto e Pós-Parto em Portugal, Publicações D. Quixote, 1983; *Mulheres de uma Aldeia*, Editora Ulmeiro, 1985; *Menina e Moça, Construção Social da Feminilidade – XVII-XIX*, Fim de Século, 1997; *As Causas das Mulheres. A Comunidade Infigurável*, Lisboa, Livros Horizonte, 2006. Membro do CEMRI e do Helsinki Group.

Teresa-Claúdia Tavares é professora adjunta na Escola Superior de Educação de Santarém, doutoranda em literatura portuguesa oitocentista e ativista da Amnistia Internacional. Investiga e ensina sobre teoria feminista, Direitos Humanos, literatura de autoria feminina, literatura portuguesa, cultura oitocentista portuguesa, literatura para crianças e técnicas de animação de crianças e jovens. Procura sempre que possível cruzar estas áreas de interesse e conhecimento, assim como articular as suas atividades de docência com as de pesquisa e de intervenção social. A obra que mais prazer lhe deu escrever foi, em co-autoria, *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género: Contributos para a educação pré-escolar* (Lisboa: CIDM, várias edições)

Teresa Maria Sena de Vasconcelos Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, com uma especialização em educação pré-escolar e elementar, é docente e presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, onde coordenou o Departamento de Formação em Educação de Infância, a Área da Pedagogia. É membro do Conselho Nacional de Educação. Foi diretora do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação e coordenadora do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Foi presidente do GEDEI, tendo criado e dirigido a revista *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Coordenou, pela parte portuguesa, o Estudo Comparativo da OCDE sobre *Educação e Cuidados para a Infância* e foi membro da Comissão de Acreditação do INAFOP. Tem sido consultora da Fundação Van Leer (Holanda), Fundação Soros (EU) e Fundação Comenius (Polónia) e realizado investigação no âmbito da educação não-formal, políticas educativas e currículo, e supervisão pedagógica. É autora de diversas publicações e artigos, tendo publicado recentemente *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras* (Texto Editores) e *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências* (Ed. Colibri).

As questões relativas ao género e à cidadania entram na vida das instituições de educação de infância trazidas pelas crianças; fazem parte do quotidiano. No entanto, não é fácil a sua abordagem; são muitas vezes “esquecidas”. A sua complexidade, a falta de apoio em termos de formação dada aos educadores e às educadoras e a falta de recursos e de bibliografia retiram ao trabalho sobre estes conteúdos a atenção necessária. Além disso – de acordo com as Orientações Curriculares definidas para a educação pré-escolar (ME, 1997) –, estes conteúdos integram-se na área, fundamental, da formação pessoal e social. O facto de esta área ter um carácter transversal não favorece a intencionalidade educativa que, importante em todos os níveis de ensino, deve predominar na educação das crianças pequenas.

Foi para ajudar a superar estas dificuldades que surgiu o presente guião. Todas as sugestões apresentadas são apenas exemplos, pontos de partida para novas propostas.



GOVERNO DE
PORTUGAL



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros



QUALIFICAR E CRESCER



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

