

Março 2021

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Igualdade de Género: Intervenção dos Educadores na Educação Pré-Escolar

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

Flávia Paiva Matos

ORIENTAÇÃO

Doutor Luís Miguel Prata Alves Gomes



PAULA
FRASSINETTI



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

IGUALDADE DE GÉNERO

Intervenção dos Educadores na Educação Pré-Escolar

Discente: Flávia Paiva Matos

Docente Orientador: Doutor Luís Miguel Prata Alves Gomes

PORTO - 2021

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Agradecimentos

Acaba de chegar ao fim esta etapa que me acrescentou imenso, quer a nível pessoal quer profissional. De uma forma muito particular, não poderia deixar de manifestar o meu agradecimento a todos que, ao longo desta etapa da minha vida, me encorajaram, colaboraram e apoiaram, pois, o meu grande objetivo não seria atingido sem o apoio e incentivo daqueles que me acompanharam.

Primeiramente, quero deixar um profundo agradecimento ao meu orientador o Professor Luís Miguel Prata Alves Gomes, pela excelente orientação que me prestou durante a realização do relatório de estágio e, sobretudo, pelo interesse que demonstrou no desenvolvimento do trabalho, com sugestões e críticas, também pela sabedoria, competência e capacidade hábil na orientação do estudo e pela sua incondicional disponibilidade, dedicação e paciência. Agradeço, também a todos os docentes envolvidos na vertente curricular, pelos conhecimentos ministrados e pela enorme capacidade de transmissão dos mesmos.

Um enorme obrigado aos meus pais e irmão. Aos meus pais em especial, porque sem eles chegar até aqui não seria possível, pois sempre me apoiaram, incentivaram, acarinharam e chamaram-me à razão sempre que necessário. Um gigante obrigada pelos pais que sempre foram e são! Ao meu irmão, que mesmo estando longe esteve sempre perto, só tenho a agradecer por toda a preocupação e apoio.

Aos familiares mais próximos, estou muito grata por todas as palavras de força e incentivo que me foram dando ao longo desta caminhada e pela coragem que sempre me deram para continuar, sempre puxaram por mim e sempre acreditaram na minha força para concretizar este sonho.

Ao Tiago que mais do que companheiro é o meu melhor amigo, que esteve do meu lado durante este percurso, me auxiliou e me fez acreditar que era capaz, mesmo nos momentos de maior ansiedade: obrigado, pelo apoio incondicional.

À Sara Costa, amiga que levo para a vida, que esteve comigo de mãos dadas neste percurso que para ambas foi bastante intenso e, por vezes difícil de gerir. Foram sem dúvida muitas as partilhas, as brincadeiras, as descobertas, o companheirismo e, acima de tudo, descobri uma amizade verdadeira.

À minha equipa de trabalhos de grupo, Charlie Chaplin, que sempre se demonstraram disponíveis para mim, com quem partilhei ideias, desabafos, alegrias, tristezas e juntas evoluímos. Fomos, sem dúvida, uma ótima equipa! Um agradecimento especial a alguém que admiro imenso, a Mariana Costa que me acompanhou ao longo de todo percurso, estando sempre do meu lado.

A todos os meus amigos, agradeço por sempre se preocuparem comigo, pelo apoio prestado, pelas palavras de encorajamento e conforto.

À instituição de estágio em educação pré-escolar, que me recebeu de “braços abertos”, sem colocar nenhum entrave, disponibilizando-se, desde logo, para a realização do estudo. Às educadoras envolvidas no processo de investigação, agradeço a disponibilidade. Em especial à educadora cooperante Sílvia Barreto, que sempre se mostrou muito interessada em colaborar no desenvolvimento do estudo e disponível para responder a qualquer questão. Por me ter recebido na sua sala, me ter feito sentir à vontade e por sempre me incentivar a inovar.

Às crianças que se cruzaram comigo em todo o percurso académico, crianças muito especiais, que me fizeram perceber que estava no caminho certo.

De uma forma geral, agradeço a todos pelas palavras, companhia, força e coragem que me deram para nunca desistir de realizar este sonho.

Com estima e sinceridade, muito obrigada!

Resumo

A presente investigação procura mostrar e entender as conceções de educadores de infância em Portugal, relativamente à temática igualdade de género e entender como é que os profissionais influenciam as conceções relativas ao

género das crianças. Mostrará, também, de que forma se pode entender a intervenção educativa dos profissionais de educação pré-escolar, ao nível de recursos, métodos e estratégias, no sentido de construir e fomentar a igualdade de género em idade de pré-escolar. Os resultados obtidos através do estudo de caso sobre a igualdade de género foram adquiridos através de entrevistas a educadores de uma instituição privada do Porto.

A partir deste estudo, surgiu a necessidade de criar propostas de atividades exemplificativas, uma vez que os resultados apontam que, apesar dos profissionais terem conhecimentos acerca do tema em questão e colocarem os mesmos em prática pontualmente, não planificam atividades direcionadas à promoção de igualdade de género.

Palavras-Chave:

Promoção igualdade de género; Educador; Educação; Pré-Escolar; Intervenção.

Abstract

The current investigation searches to show and understand the conceptions of kindergarten teachers in Portugal, regarding gender equality and understand the influence those professionals have in the conceptions regarding the gender of the children. It will also show, in what way it's possible to understand the educational intervention of professionals of preschool education, regarding

resources, methods and strategies, in the sense of building and foment gender equality in the preschool age. The obtained results through the case study regarding gender equality were acquired by interviewing kindergarten teachers of a private institution of Porto.

From this study emerged the necessity of creating tenders of illustrative activities, once the results point out that however the professionals have knowledge regarding the theme and punctually place that knowledge in practice, they don't plan activities oriented to the promotion of gender equality.

Keywords:

Gender Equality Promotion; Kindergarten Teacher; Education; Preschool; Intervention.

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos..... | 1 |
| Resumo..... | 3 |
| 1. Introdução..... | 6 |
| 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar | 8 |
| 2.1. Direitos Humanos | 8 |
| 2.2. Direitos das Crianças..... | 10 |
| 2.3. Género e Cidadania | 12 |
| 2.4. Igualdade de Género | 15 |
| 2.4.1. Género | 19 |
| 2.4.2. Identidade de Género | 27 |
| 2.4.3. Estereótipos de género | 30 |
| 2.5. Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar | 34 |
| 2.5.1. Documentos de Apoio à Prática | 36 |
| 2.5.2. Estratégias/Métodos utilizados pelos educadores | 39 |
| 2.6. Problemática | 51 |
| 3. ESTUDO DE CASO – COLÉGIO E..... | 53 |
| 3.1. Metodologia..... | 53 |
| 3.2. Contexto do Estudo | 55 |
| 3.2.1. Caracterização da Instituição | 55 |
| 3.2.2. Caracterização das famílias | 58 |
| 3.3. Análise dos dados | 59 |
| 4. Considerações Finais..... | 69 |
| 5. Propostas de Atividades | 74 |
| Referências Bibliográficas | 80 |
| Anexos..... | 92 |
| Anexo 1 - Tabela | 92 |
| Anexo 2 - Gráfico | 93 |
| Anexo 3 - Regulamento Interno (Colégio E.) | 94 |
| Anexo 4 - Fotografias do Polo I (Colégio E.) | 94 |
| Apêndices | 94 |
| Apêndice 1 - Quadro De Categorias | 94 |
| Apêndice 2 - Registo de Observação 18..... | 100 |
| Apêndice 3 - Entrevistas | 101 |

1. Introdução

O presente relatório emerge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tendo como finalidade dar a conhecer e descrever a intervenção educativa desenvolvida em contexto pré-escolar, fazendo uma ponte entre a teoria e a prática.

A escolha do tema deste relatório de estágio – estratégias /instrumentos que os educadores utilizam para promover a igualdade de género, demonstra o conhecimento adquirido ao longo dos estágios de observação e das práticas profissionalizantes de ensino supervisionadas que a discente presenciou. Assim, considerou-se que é necessário trabalhar e construir com as crianças atitudes, valores e práticas de cidadania participativa e igualitária, em respeito à vivência democrática e

ao pleno exercício dos direitos e deveres cívicos desde tenra idade, para que cada vez existam menos distinções/desigualdades/discriminações entre meninos e meninas associadas ao género, e se possa conceber uma cidadania que seja baseada na igualdade para que, futuramente, sejam cidadãos conscientes. Desta forma, pretendeu-se compreender que estratégias/instrumentos são utilizados pelos educadores/as, para a promoção de igualdade de género.

A temática deste trabalho encontra-se inserida na área de Formação Pessoal e Social, sendo transversal a todas as áreas, correspondendo “a um processo que deverá favorecer de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Ministério da Educação, 1997, p. 51). Neste sentido, o jardim de infância é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento de competências a nível pessoal e social de cada criança.

Apostar numa educação para a cidadania através da igualdade de género, em contexto de pré-escolar, constitui uma das maiores prioridades para melhorar a qualidade de aprendizagem e favorece a diminuição de desigualdades, contribuindo para a promoção de uma sociedade mais justa, de modo a combater desigualdades, a exclusão e a discriminação entre géneros.

O principal objetivo deste estudo será entender como se promove a cidadania através da igualdade de género em contexto pré-escolar, e de que forma é que os documentos orientadores, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), entre outros, apoiam os profissionais para a implementação desta temática. Para entender quais as representações dos educadores sobre o tema apresentado, serão realizadas entrevistas, de modo a perceber as dinâmicas dos acontecimentos/ factos e a opinião das educadoras do Colégio E.

O relatório está estruturado em duas partes distintas: a primeira parte corresponde ao enquadramento teórico da temática e a segunda parte corresponde à realização prática (recolha e análise de dados). No que se refere à abordagem teórica, esta consiste numa introdução da temática em estudo através de uma lógica geral para o particular, que vai de conceitos introdutórios ao tema da igualdade de género. Relativamente à parte prática, esta refere-se à apresentação e análise dos dados recolhidos. A partir desta análise, pareceu-nos pertinente a elaborar de propostas de atividades, uma vez que na intervenção educativa não é muito usual atividades que

promovam igualdade de género. As propostas ou exemplos de atividades também surgiram porque, no estudo de caso, os educadores revelaram que na prática, raramente ou nunca planificam atividades direcionadas à promoção de igualdade de género, apenas intervindo de forma significativa em situações que ocorrem no quotidiano. Por essa razão, produziram-se unicamente algumas propostas de atividades exemplificativas, de modo a incentivar, motivar e despertar os profissionais de educação para incrementação de atividades promotoras de igualdade de género.

Por fim, seguem-se as considerações finais, que contemplam um balanço dos aspetos importantes da investigação desenvolvida, de forma a verificar que documentos orientadores os profissionais utilizam e se estes são, ou não, promotores de igualdade.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar

2.1. Direitos Humanos

Os Direitos Humanos são considerados o fundamento em que “(...) asseguram a vida digna na qual o indivíduo possui condições adequadas de existência, participando ativamente na vida da sua comunidade” (Ramos, 2018, p. 28). A abordagem dos direitos humanos é relevante para este estudo, pois a promoção de igualdade de género tem como base os direitos humanos, na medida que são direitos fundamentais de cada cidadão. Um cidadão consciente é alguém que respeita o outro, independentemente das suas características.

Um Direito humano consiste na dignidade de cada homem, essencialmente uma pessoa, tratando-se “de exigências de comportamento fundadas essencialmente na participação de todos os indivíduos no género humano, sem

atenção às diferenças concretas de ordem individual ou social, inerentes a cada homem.” (Comparato, 1998, p. 19)

Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, proclama-se a “fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres...” (Figueiredo, 1999, p.49). Com esta declaração pretende-se que se

promova a educação dos direitos, privilegiando-se a consciencialização dos alunos no que se refere às suas prerrogativas em relação aos outros, na medida em que são recíprocas, e define-se claramente o território de que cada um dispõe enquanto ser pessoal e social, o que clarifica o seu grau de autonomia. (Figueiredo, 1999, p.49)

Neste sentido, o pensamento político moderno deu atenção aos direitos naturais e insistiu nos novos deveres libertos da religião, exigindo o sacrifício dos interesses pessoais à vontade geral. As revoluções liberais e o pensamento republicano do século XIX deram continuidade ao ideal cívico e patriótico, insistindo na finalidade educativa de

formar bons cidadãos. As sociedades modernas foram construídas no terreno dos direitos soberanos, onde estão implícitos os deveres. “Os ideais de soberania individual e de igualdade civil encarnam o novo valor absoluto dos tempos modernos, que é o indivíduo humano, em que a felicidade se afirma como um direito natural dos homens, paralelamente à liberdade e à igualdade.” (Figueiredo, 1999, p.48).

As defesas destes ideais, segundo Luís Farinha, foram considerados pela Constituição Republicana de 1911, direitos importantes que tiveram reflexo na educação. Esta mudança veio criar o ensino infantil oficial, aberto a crianças dos dois sexos. Os principais objetivos destas medidas educativas foram influenciados pelos princípios do iluminismo e dos pedagogos da escola nova, que acreditavam que a educação podia modelar o caráter das crianças (Farinha, 2012, p. 602). Em conformidade com Flávia Silva, na Constituição da República aparecem consagrados os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem, destacando-se os seguintes direitos e deveres: todos têm o direito ao ensino com garantia de direitos à igualdade de oportunidades, de acesso e êxito escolar; o ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais (participação dos cidadãos democraticamente numa sociedade livre) (Silva, 2006, p.3).

Na segunda metade do século XX, registou-se uma mudança nas atitudes, segundo o autor Figueiredo: surgem variadas ideias inovadoras e ideias superadas, em que o novo conhecimento se vai construindo, sendo esta questão fundamental para a evolução na educação. No que diz respeito aos direitos e aos deveres, encontra-se incorporada “a questão dos sexos, quando, como é sabido, a educação das raparigas foi profundamente desvalorizada, consequência, (...) da desvalorização do papel da mulher na sociedade, e da secundarização do seu estatuto social” (Figueiredo, 1999, p.51), que muitas das vezes acaba por ser ignorada. Na atualidade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresenta princípios gerais de direitos humanos e liberdade. O objetivo da Declaração Universal é suscitar o respeito dos Estados-membros da ONU, pelas liberdades e direitos nela recomendados, tendo como grande princípio:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Persistem gravíssimas limitações no usufruto dos direitos por todos os seres humanos indefinidamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra característica

de origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra situação, bem como no direito à vida, liberdade e segurança pessoal (Henriques, Reis, & Loia, 2006, p.39). Apesar dos direitos humanos determinarem que todos os seres humanos devem ter igualdade de direitos, ainda hoje persistem diversos obstáculos relativos ao género, como desigualdades, exclusão e discriminação. No entanto, pode-se afirmar que não é fácil criar um mecanismo que garanta a aplicação do princípio anteriormente citado.

2.2. Direitos das Crianças

A presente investigação incide-se na educação pré-escolar, mais concretamente em idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, logo, é importante salientar os direitos das crianças. Uma vez que estes salvagam a proteção das crianças, sendo que “a criança é considerada vulnerável e precisa de proteção” (Soares, 2005, p. 2), estas possuem uma proteção com direitos específicos.

O conceito de criança e a visão sobre a infância, sofreu alterações no decorrer da história, onde as crianças

deixam de ser tratadas como meros objetos de proteção e passam à condição de sujeitos de direitos, tendo como resultado a garantia imediata da doutrina da proteção integral. (...) hoje são reconhecidos como centro autónomo de direitos e valores essenciais à realização plena de sua condição como pessoa humana e em constante desenvolvimento (Junior, 2017, p. 2)

Esta valorização da criança deu-se após a Segunda Guerra Mundial, perante “a existência de milhares de crianças órfãs ou deslocadas de seus pais e família, a ONU resolveu criar um Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada” (Marcílio, 1998, p.48). Surgiu, assim, a UNICEF – United Nations International Child Emergency Fund (em 11 de outubro de 1946), com o objetivo de socorrer as crianças dos países devastados pela guerra. Nos seus primeiros três anos, os recursos do Fundo

foram encaminhados para o auxílio emergencial, sobretudo em alimentos, dando-se o reconhecimento internacional de que as crianças necessitavam de atenção especial.

Uma vez recuperada a Europa, a Assembleia Geral da ONU recomendou que a Unicef transferisse suas atenções da ajuda de emergência, para programas de longo alcance visando a melhoria da saúde e da nutrição das crianças dos países pobres. (...) Unicef seria um órgão permanente das Nações Unidas. (...) estendeu-se a um novo campo - o dos serviços sociais para criança e suas famílias (Marcílio, 1998, p. 49)

Assim, este programa abrangeu um raio de ação enorme, conseguindo chegar à educação. Sendo que o século XX “é o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. (...) formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios”. A origem e o desenvolvimento do processo de criação dos direitos das crianças foram “evoluindo mediante a incorporação de novos direitos, (...) originando-se as chamadas gerações de Direitos Humanos, que têm a ver com a evolução das sociedades humanas.” (Marcílio, 1998, p. 47)

O ano de 1959, representa

um dos momentos emblemáticos para o avanço das conquistas da infância. Nesse ano, as Nações Unidas proclamaram a sua *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, de significativo e profundo impacto nas atitudes de cada nação diante da infância. Nela, a ONU reafirmava a importância de se garantir a universalidade,

objetividade e igualdade na consideração de questões relativas aos direitos da criança (Marcílio, 1998, p. 49)

A referida Declaração realça a importância de se intensificar os esforços para a promoção do respeito pelos direitos das crianças, relativamente à sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação. sendo que a exploração e o abuso de crianças deveriam ser combatidos. A criança passa a ser considerada prioridade absoluta e sujeito de direito. Conforme Pais, a criança tem o direito de ser registrada após o nascimento, de ter uma identidade, à alimentação, de brincar, de receber proteção, à educação, à saúde, à igualdade, entre outros. (Pais, 1990, p.8)

Tendo em conta a realidade portuguesa, na ótica de Catarina Tomás & Natália Fernandes, a complexidade da sociedade portuguesa, enquanto sociedade de desenvolvimento intermédio ou semiperiférica, reflete-se na situação das crianças em risco. Por conseguinte, não será exagero dizer que vivemos numa sociedade dilemática, nomeadamente entre a proclamação e a defesa, ao nível dos discursos, dos direitos das crianças e na severa restrição nas condições sociais do seu usufruto. De outra forma, assiste-se ao desenvolvimento de políticas sociais e de um conjunto de medidas para a infância e para as famílias, onde algumas medidas são o rendimento social de inserção, a promoção da educação pré-escolar, a aposta da escolarização de todos, maior cuidado ao nível da saúde, direitos da criança, ... que se refletiram na melhoria da situação das crianças portuguesas (Tomás & Fernandes, 2011, p. 6)

A partir do desenvolvimento de políticas sociais, surge uma segunda geração de direitos no século XIX, na Europa, num “meio de opressão e exploração das classes operárias ou nas áreas que relutavam em manter o ignóbil sistema da escravidão. São os chamados “direitos da igualdade”, hoje ampliados consideravelmente e conhecidos como direitos económicos, sociais e culturais.” (Marcílio, 1998, p. 47)

Atualmente, com as novas realidades de opressão, “surtem os direitos de terceira geração, ou seja, os direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente (...)” (Marcílio, 1998, p. 47). Podemos constatar, então que os direitos humanos e os direitos das crianças estão ligados intrinsecamente, pois estas normas que o homem possui ao longo da sua vida, tornam-no íntegro na sociedade, com direitos e deveres individuais e coletivos.

2.3. Género e Cidadania

A cidadania é um termo associado à vida em sociedade, que tornou-se referência aos estudos que enfocam a política e as próprias condições de seu exercício, tanto nas sociedades antigas quanto nas modernas. Por outro lado, as mudanças nas estruturas socioeconómicas, incidiram, igualmente, na evolução do conceito e da prática da cidadania (Filho, & Neto, 2001, p. 1)

Moldando-se de acordo com as necessidades, sendo que no âmbito da educação Cardona et al., consideram que a cidadania é um estatuto conferido a àqueles que são membros plenos de uma 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 (Cardona et al., 2010, p. 33). Verónica Cabral entende o conceito de cidadania como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade. Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, enfatiza-se a participação cívica, cultural e política, como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social, promovendo uma cultura de igualdade de oportunidades para ambos os géneros. De uma forma geral, pode definir-se cidadania como um conjunto de direitos e deveres que são atribuídos aos habitantes de um determinado local, tendo por base a perspetiva jurídica de dada localidade. Assim, cidadania pode ser um sinónimo de participação, liberdade, valores, direitos e deveres, consciência cívica e é muito vasto e abrangente o seu significado. (Cabral, 2015, p. 26) Assim, como referem Cardona et al., para o desenvolvimento de um sentido de cidadania, é necessário que cada cidadão ou cidadã desenvolva sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas. 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, pode-se dizer que não existe uma única teoria unificadora de cidadania, mas, pelo contrário, várias tipologias e classificações (Cardona et al., 2010, p. 36).

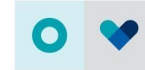
Procurando um significado atual para o termo cidadania, o mesmo "implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida" (Cabral, 2015, p. 28). A abrangência da sua conceção alcança todas as classes sociais, deixando de se restringir apenas à participação política, para relacionar uma série de direitos e deveres da sociedade para com o cidadão, incluindo uma teoria igualitária.

A sociedade apresenta cada vez mais diversidade nas sociedades, devido aos “movimentos migratórios das populações que apelam cada vez mais à «cidadania multicultural” (Vasconcelos, 2007, p. 115), sendo cada sala de pré-escolar repleta de crianças com distintas características e, por vezes culturas diversificadas. Desta forma, os direitos das crianças devem ser respeitados, independentemente da cultura ou sexo, de modo a não existir discriminação/exclusão. “A educação é entendida, principalmente, como um direito do cidadão e o Estado tem de garantir este direito” (Cabral, 2015, p. 26). Nesta perspetiva, os princípios da liberdade, gratuidade e obrigatoriedade de ensino são reconhecidos nos documentos legais.

A importância da cidadania no contexto de Educação Pré-escolar, é fundamental, pois a população infantil é cada vez mais heterogénea, multicultural e com diferenciadas etnias, tornando-se necessário o seu desenvolvimento e divulgação. Aprender a ser cidadão ou aprender a cidadania é “uma forma de olhar o mundo que nos rodeia, assumindo as identidades e as diferenças na sociedade plural com um sentido de participação efetiva” (Cabral, 2015, p. 28). Segundo Amélia Marchão, cabe aos educadores perceber como as conceções dos adultos influenciam as conceções das crianças, no que se refere à igualdade de género. Permitindo definir um conjunto de atividades a desenvolver com as crianças em idade pré-escolar, que fomentem a construção da igualdade de género para a cidadania plena (Marchão, 2012, p.14). Desta forma, a educação para a cidadania deve ser desenvolvida desde muito cedo, uma vez que a cidadania está associada a questões de género, devendo o jardim de infância promover “a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo e da igualdade entre homens e mulheres” (Cabral, 2015, p. 32)

De acordo com Teresa Vasconcelos, é imprescindível aprender a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprender acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da importância de cuidar da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social e trocando ideias de experiências de aprendizagens significativas (Vasconcelos, 2007, p. 113). Estas são as

temáticas a abordar na educação para a



PAULA
FRASSINETTI

cidadania, entre elas destaca-se a estrutura e o papel da família e os papéis associados ao género no trabalho e na família. O reconhecimento das diferenças entre os géneros deve ser promovido, mas simultaneamente também o deve ser a atenuação ou eliminação das diferenças no que respeita aos direitos e deveres e, sobretudo, no que se refere aos papéis sociais tradicionalmente associados ao género, tanto na família, como no trabalho (Cabral, 2015, p. 32)

A igualdade e a diferença são assuntos altamente desafiadores que estão presentes na atualidade de todos os que se preocupam com as questões de género, da cidadania e, essencialmente, da 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), (...). 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. (Cardona et al., 2010, p. 39) Este anseio face à igualdade não pretende negar a diferença, mas sim a igualdade de direitos e oportunidades, que inclui exatamente respeitar os direitos de todos os seres humanos, independentemente das suas características, crenças ou identidades.

2.4. Igualdade de Género

A palavra igualdade remete-nos para “os ideais dos direitos humanos, sociais, políticos, económicos, culturais, religiosos e de orientação sexual” (Lopes, & Vicente, 2014, p.15), bem como, para o facto de ninguém ser beneficiado ou prejudicado por causa da sua idade, sexo, deficiência, estado civil, profissão, entre outros. “A igualdade é um dos

princípios base que orientam os Direitos Humanos (...) A igualdade é construída pela consciência social e exige uma permanente atenção e intervenção de forma a garantir este princípio a todos/as os/as cidadãos/as” (Lopes, & Vicente, 2014, p.15). O princípio da igualdade, “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” (Cénero, 2013, p.47), ou seja, cabe a cada um lutar pela igualdade, promovendo uma sociedade mais consciente.

No que concerne, ao conceito de igualdade de género, este significa que todos os seres humanos são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres, e, por outro, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens são igualmente considerados e valorizados. (Cénero, 2013, p.211) Algumas vezes verifica-se que existe uma desordem na distinção do que é o género e sexo. Então, considera-se pertinente no âmbito desta investigação, fazer a distinção entre os dois termos, sexo e género, pois são muitas vezes confundidos. Autores como Brander et al., mencionam que o sexo se refere às características biológicas e fisiológicas que diferenciam homens e mulheres. Logo desde o nascimento somos definidos como meninos ou meninas e isso torna-se um facto social e legal a partir desse momento. Por outro lado, o género refere-se ao conjunto socialmente construído de expectativas, comportamentos e atividades de homens e mulheres, atribuídas com base no seu sexo. As expectativas sociais em relação a um determinado conjunto de papéis de género dependem do contexto socioeconómico, político e cultural particular, e são “afetadas por outros fatores, incluindo raça, etnia, classe, orientação sexual e idade” (Brander et al, 2016, p.34)

Então, o sexo com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre o masculino e feminino. O género que desenvolvemos envolve não só atributos psicológicos, como também 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 feminilidade. “O termo sexo pertence ao domínio da biologia e o conceito género inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção para significados sociais.” (Cardona et al., 2010, p.12)

O sexo de uma criança é um fator importante para o seu desenvolvimento. O próprio nome que os pais escolhem para o/a bebé deixa prognosticar o seu sexo e a pertença de um bebé ou de uma criança em relação à qual se desconhece o sexo. 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 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 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 maneiras diferentes perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Reações essas diferentes não só a nível de aspetos concretos, como a oferta de brinquedos, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamento, de estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada. (Cardona et al., 2010, p. 10)

Esta caracterização que permite-nos apelidar, quase automaticamente, os homens e as 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 da visão dicotómica não ter qualquer fundamento científico – sendo por isso de toda a conveniência examinar e refletir em torno da origem das eventuais diferenças entre homens e mulheres (...). (Cardona et al., 2010, p. 10 e 11)

Neste sentido, é extremamente pertinente e útil uma atuação pedagógica que contrarie preconceitos e discriminações, relativamente à distinção entre sexo e género. Consoante Charro, a socialização de género pode limitar as crianças (sexo feminino e masculino), de explorar os seus talentos e interesses para atingirem o seu potencial integral. Além disso, muitas vezes as expectativas irrealistas e contraditórias podem causar conflitos internos, problemas psicológicos e não querer ou

não ser capaz de atender a essas expectativas pode conduzir a certas formas de punição por outras pessoas. (Charro, 2012, p. 13)

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” (Cardona et al., p. 20). O gênero é uma das primeiras categorias que a criança aprende, uma vez que existe uma influência vincada socialmente.

a manifestação de comportamentos típicos de gênero durante os primeiros anos de vida tende a preceder o desenvolvimento de uma compreensão sofisticada sobre o gênero, ou seja, sobre os modelos de masculinidade e de feminilidade culturalmente dominantes e a consolidação da identidade de gênero (...) sobretudo ao longo dos primeiros sete anos de vida. O grau de complexidade das explicações apresentadas pelas crianças para os comportamentos de gênero 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.

(Cardona et al., 2010, p. 22)

Revelando assim, o gênero tem uma grande importância no desenvolvimento da criança.

Durante a “infância a distinção entre os sexos remete para a prevalência, no pensamento da criança, de duas categorias básicas (binárias): a dos homens e das mulheres” (Cardona et al., 2010, p. 20 e 21), que se encontram diretamente ligadas a um processo de categorização social que tem como fundamento as diferenças físicas entre os sexos.

Assim, pode-se dizer que as diferenças sociais dos sexos são feitas pela cultura onde o indivíduo se encontra, pois um

ser humano do sexo feminino não nasce mulher, mas torna-se mulher pela incorporação dos modos de ser, de papéis, de posturas e de discussões condizentes com o modelo de feminilidade dominante na cultura a que pertence. O mesmo poderá dizer-

se a propósito do 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 (Cardona et al., 2010, p.13)

Além desta perspectiva binária (masculino e feminino), segundo Neilton dos Reis & Raquel Pinho, na “visão clássica das ciências entendidas como “desvios”, por exemplo, os indivíduos intersex – antigamente chamados hermafroditos”, eram mencionados desta forma. Independentemente desta classificação, os autores apontam que a existência desses seres humanos é uma prova de que a natureza da nossa espécie é também transexual. Assim, “a natureza sabotaria a estrutura de significantes que impôs sexos binários “verdadeiros”. A transexualidade ou, se formos traduzir o termo para aproximá-lo nominalmente ao gênero, a transgeneridade, dessa forma, não pode ser encarada como desvio do natural, mas sim desvio da imposição social que se estabeleceu dentro da sociedade, os autores mencionados anteriormente referem que “todo ser humano, se seguisse sua verdadeira natureza, não sentiria apenas desejos sexuais voltados para pessoas de sexo masculino ou feminino, mas sentiria também os vestidos sociais seja do homem, seja da mulher, muito apertados.” (Reis & Pinho, 2016, p. 13 e 14)

mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito (Butler, 2003, p. 24)

Neste sentido, pode considerar-se que o gênero não tem um número definido, mas poderá ter diversas variáveis. Portanto, este não pode ser usado para uma distinção entre o sexo masculino e feminino.

2.4.1. Gênero

O género envolve todas as características comuns de um determinado grupo, classe, conjunto de seres ou objetos, podendo ser uma categoria resultante da diferenciação sociocultural e não biológica, variando consoante a cultura ou ideologia.

O uso da palavra género tem uma história que é "tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito." (Pedro, 2005, p.3) 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." (Cardona et al., 2010, p. 12). Este termo é construído a partir da sociedade, contribuindo para "exacerbar a distinção entre indivíduos de sexos diferentes. Essa classificação possibilita a construção de significados sociais e culturais que distinguem cada categoria anatómica sexual e que são repassados aos indivíduos desde a infância" (Praun, 2011, p. 56). Segundo Joana Guerra, o termo é "referente à classificação pessoal e social das pessoas como homens ou mulheres e é, por isso, independente do sexo." (Guerra, 2017, p.3)

O conceito de género "enquanto possibilidade de entender processos de construção/reconstrução das práticas das relações sociais, que homens e mulheres desenvolvem/vivenciam no social" (Guedes, 1995, p. 5), tem redundado algumas questões que precisam de ser melhor clarificadas. Em primeiro lugar, o conceito tem uma história, pois ao longo dos séculos as pessoas utilizaram de forma figurada "os termos gramaticais para evocar os traços de carácter ou os traços sexuais" (Guedes, 1995, p. 6). O conceito coloca-se "em contraposição a concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de carácter biológico, que obscurecem as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres" (Secad, 2007, p. 16). Por outras palavras, expressa "uma rejeição a um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual", ao realçar "o carácter fundamentalmente social das distinções baseadas em tais conceitos" (Scott, 1995, p. 72). Além disso, este conceito revela-se,

um importante instrumento analítico, um formidável instrumento político. A partir de uma compreensão mais aprofundada das múltiplas

dimensões das questões de género e da heteronormatividade, passou-se, cada vez mais, a apontar para a necessidade de



se adotarem políticas específicas para contrastar os mecanismos históricos da dominação masculina, especialmente nos campos da educação, saúde e trabalho (Secad, 2007, p. 17)

Por outro lado, Oliveira & Knöner defendem que o conceito de género enfatiza todo um sistema de relações que, embora possa incluir o sexo, não é por ele determinado, nem determina diretamente a sexualidade. (Oliveira & Knöner, 2005, p. 5)

O género serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. No entanto, nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isto desde que se nasce. Sempre que nos referimos ao sexo, estamos a agir de acordo com o género associado ao sexo daquele indivíduo com o qual estamos a interagir. Por exemplo, já alguma mulher pensou, alguma vez, em assinalar M e não F nos inúmeros formulários que temos de preencher na nossa vida quotidiana? Na verdade, agimos sempre como mulheres socialmente programadas e não, como costumamos pensar, isto é, como mulheres biologicamente determinadas. É claro que podemos (e devemos) modificar quotidianamente aquilo que é esperado dos indivíduos do sexo feminino, pois o género (ou seja, aquilo que é associado ao sexo biológico) é algo que está permanentemente em mudança, e todos os nossos atos ajudam a reconfigurar localmente as representações sociais de feminino e de masculino. Na verdade, em todas as sociedades do mundo, o género está completamente, “ressignificado pelas interações concretas entre indivíduos do sexo masculino e feminino. Por isso, diz-se que o género é mutável” (Grossi, 1998, p. 5 e 6). Contudo, não existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres, apesar das inúmeras “regras sociais calcadas numa suposta determinação biológica diferencial dos sexos usadas nos exemplos mais corriqueiros, como “mulher não pode levantar peso” ou “homem não tem jeito para cuidar de criança” (Grossi, 1998, p. 4). Conforme assinala Scott, o “nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la.” (Scott, 1995, p.72)

O género é “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o género é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Não existe nenhum entendimento ou coerência desse tipo para a categoria de raça ou para a de género. “No caso do género, seu uso implicou uma ampla gama tanto de posições teóricas quanto de simples

referências descritivas às relações entre os sexos” (Scott, 1995, p. 73). Então, “existe a dimensão sexual do indivíduo, que encontra-se pré-determinada com a existência da genitália externa e interna. Mas, o facto de eu nascer com a genitália feminina não me define como sendo Mulher, ou seja, não define o género. Quero com isto dizer que sexo e género são distintos!” (Half, 2016, p. 1). Assim, ao falarmos em género, não falamos apenas de macho ou fêmea, mas de masculino e feminino, em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades. Género, portanto, remete para

construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como *homens* e *mulheres* e o que é – e o que não é – considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo (Secad, 2007, p. 16)

Diversos autores defendem que o género pode ter várias dimensões: dual, binário e múltiplo. Começaremos por abordar o género como vertente dual, onde Paula Silva, Paula Botelho-Gomes & Paula Queirós referem que o

ser humano advém da dicotómica classificação mulher/homem. Nascese rapariga ou rapaz. Esta diferença natural dos sexos parece ser apenas o ponto de partida para um desenvolvimento infinito de sentidos que a diferença entre géneros assume nos mais variados aspetos da vida social. A natureza dá o “dois” e as culturas inventam uma multiplicidade de declinações possíveis desta dualidade, isto é, a natureza dá a diferença, mas a leitura dessa diferença produz o par universal masculino/feminino e cada sociedade inventa construções culturais e organizações sociais que

combinam diversamente o masculino e o feminino. Um ser humano é classificado como sendo do sexo masculino ou feminino, não surgindo outras alternativas de natureza biológica. Mas a dualidade de género não pode ser considerada uma simples relação de oposição binária masculino - feminino. O género deve ser entendido como um processo, perspectivado como uma construção histórica das relações de poder entre homens e mulheres, e deve contemplar

definições plurais de masculinidade e feminilidade. Assim, como constructo social, o conceito de género varia ao longo do tempo e de cultura para cultura. (Silva, Botelho-Gomes & Queirós, 2017, p. 53)

Neste seguimento, na nossa sociedade e na nossa história, a distinção masculino/feminino é significativa e é praticada socialmente, inclusive para distinguir lugares próprios e impróprios. Neste sentido, a historicidade resulta num trabalho de interpretação. Por exemplo, se um casal vai a um wc público que não tenha identificação, “do wc para homem e o wc para mulher”, tanto um como outro ficam a pensar em qual dos dois devem entrar, uma vez que não havia quaisquer indicações. Pensando que entrar no wc errado poderia causar-lhes algum constrangimento que está arrizado à nossa cultura, “é nesse sentido que a lógica da dualidade se manifesta, a lógica do senso comum, marcadamente presente no convívio social.” (Machado, 2006, p. 121 e 122)

A “diferenciação por género é uma das primeiras categorizações que as crianças fazem, e que dividirá o mundo em múltiplas classes e conjuntos” (Cordeiro, 2007, p.178). A determinada altura, começam a observar mais a propriedade masculino e feminino, iniciando-se uma comparação do seu próprio corpo com o dos outros.

Relativamente à dimensão binária, Berenice Bento, refere que existem dois corpos diferentes. Dois géneros e subjetividades diferentes. Em conceção binária dos géneros reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos. O corpo é aqui pensado como naturalmente dimórfico, como uma folha em branco, esperando o carimbo da cultura que, por meio de uma série de significados culturais, assume o género. (Bento, 2006, p. 71)

O pensamento moderno “opera a sua interpretação sobre as posições dos géneros na sociedade a partir de sua perspectiva oposicional/binária de carácter universal” (Bento, 2006, p. 70)

No que concerne à dimensão de género múltiplo, segundo Guacira Louro, esta dimensão

lembra que não se pode desistir da diferença, já que essa foi uma das mais importantes e criativas ferramentas analíticas do feminismo, nem tampouco desistir da igualdade, na medida em

que nos referimos a princípios de ordem política. Há que romper com a necessidade de pensar e agir forçosamente dentro dessas categorias tais como nos são dadas.” Conforme isto, “a noção política de igualdade pressupõe a diferença, já que não teria sentido buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que fossem idênticos, ou os mesmos. (Louro, 1995, p. 44)

O igualitarismo, então, "pressupõe um acordo social para considerar pessoas obviamente diferentes como equivalentes (não idênticas) em relação a um dado propósito. Nesse sentido, o oposto da igualdade é desigualdade ou inequivalência ..." (Louro, 1995, p. 115). No desenvolvimento deste raciocínio, Joan Scott afirma que... Não é identidade entre homens e mulheres que queremos reclamar, mas uma diversidade historicamente variável mais complexa do que aquela que é permitida pela oposição macho/fêmea, uma diversidade que é também diferentemente expressada para diferentes propósitos em diferentes contextos. Na verdade, a dualidade criada por essa oposição traça uma linha de diferença, investe-a com explicações biológicas, e então trata cada lado da oposição como fenómeno unitário. (...) Em contraste, nossa meta é ver não somente diferenças entre os sexos, mas também o modo como essas trabalham para represar as diferenças dentro dos grupos de género. A identidade construída em cada lado da oposição binária esconde o múltiplo jogo de diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade (Scott, 1995, p.46)

Desta forma, em termos de género em Portugal, os trabalhadores manuais (homens e mulheres) dão mais relevo à família, ao impacto negativo do trabalho da mulher e à divisão mais tradicional do trabalho pago. Dado ao “peso das profissões manuais e pouco

qualificadas em Portugal, este é um elemento a ter em conta na explicação do maior «conservadorismo» global da população portuguesa.” (Wall & Amâncio, 2007, p. 27) os movimentos cristãos (neo)conservadores costumam identificar suas próprias raízes nas tradições pré ou proto-modernas do integrismo católico e da ortodoxia protestante dos séculos XVII a XIX. Apesar de seu apelo veemente às respetivas tradições, todavia, grande parte dos grupos conservadores atuais foi formada a partir dos anos 1980-90 e, mesmo dentre os mais antigos, a maioria dos que permanecem ativos tem passado por um forte processo de renovação e reestruturação na última década. A combinação/tensão irónica entre a novidade e a vitalidade – inclusive tecnológica – desses movimentos e sua ênfase tradicionalista – muitas vezes anti-modernista – é uma de suas características centrais, perceptível na maioria de suas práticas e lógicas. Essa articulação somente se torna plausível, de fato, no contexto de crise e deslocamento das próprias lógicas dominantes na modernidade. Há uma tendência de dissociação e flutuação, nesse contexto, de significantes que costumavam anteriormente – inclusive nos discursos do conservadorismo “clássico” – aparecer como equivalentes ou fortemente associados como, por exemplo: a investigação científica e a incredulidade; o avanço tecnológico e o modernismo; a comunicação de massa e a tolerância pluralista. (Oliveira, 2009, p. 344)

Assim, pode-se afirmar que, segundo Benedito Sousa Júnior, o conceito de ideologia de género emerge “nesses ambientes conservadores e religiosos evocam uma desqualificação, uma caricaturização e constrói um pânico moral em relação aos discursos dos movimentos feministas e LGBT”. Será pertinente salientar que “a origem da noção de “ideologia de género”, como vem sendo popularizada atualmente, encontra-se em debates e documentos da Igreja Católica.” (Sousa Júnior, 2018, p.17 e 18)

Segundo Conceição Nogueira & João Oliveira,

a experiência de uma longa ditadura manteve Portugal em larga medida afastado das transformações sociais e legais que nos países centrais

consolidaram mudanças significativas nas



PAULA
FRASSINETTI

relações de género e na aceitação da homossexualidade. ... A partir dos anos 1990 as questões

LGBT tornaram-se visíveis em Portugal graças ao crescimento do movimento social que rapidamente aderiu à agenda internacional do século XXI, centrada já não só na auto-aceitação, na construção de comunidade, no reconhecimento identitário ou na denúncia de situações de homofobia mas também na pedagogia anti-homofóbica e sobretudo na exigência da igualdade de direitos, nomeadamente no que à conjugalidade e família diz respeito. (Nogueira & Oliveira, 2010, p. 45 e 46)

Em certa medida devido à mediatização da demanda LGBT, Portugal encontrase numa situação de viragem histórica pois,

não obstante a fraqueza relativa da sociedade civil e do(s) associativismo(s), a esfera política tem vindo a ser sensibilizada para a necessidade de algumas alterações chave para o princípio do fim da homofobia: a igualdade no acesso ao casamento civil, bem como o fim da discriminação na lei de procriação medicamente assistida e a criação de uma lei da identidade de género – passos fundamentais para o cumprimento da Constituição. (Nogueira & Oliveira, 2010, p. 46) As alterações com vista a pôr fim à homofobia encontram-se diretamente ligadas à educação, podendo esta não estar num bom caminho, de modo a combater preconceitos. Neste sentido, Paulo Pelixo, menciona que os professores não estão informados acerca do preconceito. Estes/as, pelo seu papel educativo e por lidarem com crianças e jovens que se encontram não só em pleno processo de construção de opiniões, mas também eles/elas próprios/as a descobrirem e a construírem as suas identidades, “poderão ter um papel muito importante na desmistificação de crenças, estereótipos e preconceitos em relação a pessoas LGBT”. Deveriam por isso, existir um investimento nesta área por parte dos profissionais de educação, com vista a eliminar o preconceito, uma vez que “os preconceitos se encontram muitas vezes associados a estereótipos, que desempenham um papel muito relevante na formação e manutenção dos mesmos, pois veiculam informações que justificarão a aceitação ou a exclusão de pessoas” (Pelixo, 2014, p. 17), e não é o que se pretende para o futuro. Os profissionais de educação devem trabalhar

no sentido de desmistificar a ideia de padrões culturalmente definidos. Posto isto, o educador deve “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.” (Cardona et al., 2010, p. 67)

Assim, para que a educação conduza à eliminação de preconceitos, os profissionais de educação devem proteger a ideia de que não existe uma relação direta e única entre anatomia e género, nem entre género, identidade sexual e orientação sexual. Por isso mesmo, também se fala em identidade de género para se referir à maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais como masculino ou feminino, ou ainda uma mescla de ambos, independentemente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual. Por exemplo, uma pessoa pode ter uma identidade de género – masculina, feminina, ambas ou nenhuma,

apresentar características fisiológicas do sexo oposto ao seu e, ainda assim, ser hétero, homo ou bissexual. Ao contrário do que comumente se tende a crer, pessoas transgéneros (travestis ou transexuais) não são necessariamente homossexuais, assim como homens homossexuais não são forçosamente femininos ou afeminados e tampouco mulheres lésbicas são necessariamente masculinas ou masculinizadas. (Secad, 2007, p. 19)

Ou seja, as características anatómicas poderão não definir a identidade de género de uma pessoa.

2.4.2. Identidade de Género

Como foi referido anteriormente, o género de um indivíduo não está diretamente relacionado com as suas características, o que por vezes pode criar alguns preconceitos. Por isso, torna-se importante clarificar o conceito de identidade de género.

A identidade de género refere-se ao género a que as pessoas sentem que pertencem, que pode ou não coincidir com o sexo atribuído quando nasceram; refere-se “a uma experiência profunda, interna e individual do género de cada pessoa e inclui a

consciência individual do corpo e outras expressões, tais como modo de vestir, de falar e maneirismos” (Brander et al., 2016, p. 503 e 504). Desenvolvemo-nos, crescemos e aprendemos sobre como nos comportar de acordo com as normas esperadas pela sociedade em que vivemos, estando sob uma grande influência pela nossa família, escola, local de trabalho, meios de comunicação, novas tecnologias da informação e cultura.

O processo de construção da identidade de gênero é um processo de autodescoberta e autoclassificação no qual o indivíduo reconhece e adere a um determinado modelo. Na perspectiva psicanalítica, esta identidade do gênero corresponde a um comportamento de gênese psicológica que apesar de se poder associar à qualidade biológica da pessoa, pode apresentar tendência inversa ou mesmo inversão... uma massa de convicções, para além do seu

fundamento biológico, se formam a partir das atitudes parentais e filtradas pela personalidade do indivíduo. (Alves & Mota, 2015, p.51) De acordo com Mário Cordeiro, a evolução do conceito de gênero difere de criança para criança, podendo-se considerar de forma global o seguinte: 7 meses – os bebés conseguem diferenciar a voz do pai e da mãe (diferença de timbres); 1 ano – a criança consegue atribuir a noção de gênero (diferenciando através da cara das pessoas, notando essa diferença a partir dos pais); 2/3 anos – a identidade de gênero encontrase definida (nesta idade já sabem o que são meninas e meninos, com base sobretudo na anatomia dos seus órgãos genitais); 3-4 anos – começa a categorização do mundo (não apenas no gênero dos objetos, mas na associação do gênero entre eles, pares e objetos; e 4-5 anos – há uma compreensão vasta das coisas (vendo a maquilhagem como algo feminino e vêem o ato de mudar um pneu como algo associado ao masculino, e daí alguma perplexidade se o pai põe um avental ou se a mãe levanta pesos). (Cordeiro, 2007, p.178 e 179)

Além desta evolução geral, a família assume um papel de grande relevância na construção da identidade de gênero da criança, pois “(...) é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância” (Neto et al., 2000, p. 23). A criança começa desde muito cedo a interiorizar ideias estereotipadas, resultado do meio social em que se encontra inserida, sendo de grande importância a postura que os familiares

assumem. Neste sentido, a família de uma criança pode ser considerada o exemplo a seguir.

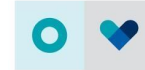
O “impacto da vida familiar – em toda a complexidade – afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança” (Hohmann, & Weikart, 2009, p. 100). No entanto, cada família é uma família, e possuem características individuais. De modo geral, os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, numa identificação com os seus progenitores e, desse modo vão adotar comportamentos e atitudes.

Importa ainda esclarecer que

a construção da identidade de género implica que as crianças e jovens se identifiquem como membros do seu próprio sexo biológico, pelo que uma menina que gosta de jogar futebol e praticar luta livre não comporta necessariamente uma dificuldade de identidade de género, desde que se veja a si própria como mulher e esteja satisfeita com o seu sexo (Alves & Mota, 2015, p.51)

A identidade de género faz parte de um dos aspetos fulcrais na vida de um indivíduo, pois influencia a forma como cada um observa, experiêcia e define a ideia que tem do mundo. Assim, o género assume-se como uma “(...) representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição definitiva, estão em permanente mutação” (Ferreira, 2002, p. 79). A identidade de género, como elemento fundamental da identidade geral, define-se como “a identificação do sujeito como homem ou mulher, a convicção básica do indivíduo acerca do seu sexo biológico, a consciência pessoal e a convicção do indivíduo a respeito do sexo ao qual acredita pertencer.” (Alves & Mota, 2015, p.50)

Segundo Conceição Nogueira & João Oliveira, e de acordo com os conceitos teóricos da atualidade, entende-se por identidade de género, no sentido subjetivo, os indivíduos como masculino ou feminino, relacionando-se com os papéis de género, ou seja, “todas as normas de comportamento e aparência estereotipadamente ligadas a cada género, incluindo tanto características adotadas por uma pessoa, como características baseadas no género que lhe são atribuídas pelos outros.” (Nogueira & Oliveira, 2010, p. 20) Assim, de acordo com Neto et al., a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, procura descrever a interação progressista entre a criança e o meio, tendo em conta as dinâmicas do seu desenvolvimento cognitivo, com especial destaque para a identidade de género e



compreensão da sua estabilidade. Conforme esta ideia, quanto maior for o conhecimento que a criança tenha dos estereótipos de género e consciência da inalterabilidade do seu género, maior será a manifestação de padrões de comportamentos diferenciados relativamente ao género (Neto et al., 2000, p. 25). Deste modo, a compreensão clara deste conceito será uma forma de combater estereótipos de género.

2.4.3. Estereótipos de género

Os estereótipos podem ser verificados em múltiplas situações, sendo algo que está inveterado em cada pessoa, devido à coletividade em que está inserida. Desta forma, os “estereótipos referem-se às expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres numa dada sociedade” (Cabral, 2015, p. 35). Os estereótipos visam tirar deduções acerca da idade, nacionalidade, género, classe social, profissão, entre outros e, por vezes, assumem grande influência na participação social e cultural dos indivíduos. Os estereótipos de género podem ser divididos em dois tipos: os estereótipos de papéis de género, que dizem respeito às crenças referentes às atividades que são adequadas para homens ou para mulheres, e os estereótipos de traços de género, que correspondem às características psicológicas que são atribuídas a cada um dos géneros. Desta forma, afirma-se que “os estereótipos de género incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem «ser» (traços de género) e «fazer» («papéis de género»).” (Neto et al., 2000, p. 11)

A respeito dos estereótipos de género, estes

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, (...) 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 conduta.

(Cardona et al., 2010, p. 27)

Posto isto, os estereótipos de género conduzem a consequências associadas como a discriminação ou exclusão, devido à ideia criada pela sociedade que o homem tem de desempenhar um papel relativo ao sexo masculino, e a mulher um papel relativo ao sexo feminino. Esta ideia está tão enraizada que pode verificar-se logo desde a infância, denotando-se uma ideia dominante

de feminilidade e masculinidade, (...) por exemplo, nos primeiros anos da infância (...). 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. (Cardona et al., 2010, p. 27).

Uma vez que os estereótipos estabelecem aquilo que é expectável de ambos os sexos, a nível físico e psicológico, os indivíduos que se afastam das visões dominantes que se espera do homem e da mulher são alvo de julgamentos negativos, como por exemplo, ao nível da justiça nas decisões de alguns tribunais “nem sempre garantem a proteção eficaz contra atos de discriminação às mulheres. (...) em especial nos casos (...) de violência doméstica, nas questões de família, muitas vezes, reproduz estereótipos, preconceitos e discriminações contra as mulheres” (Pandjarian, 2002, p. 9) e, por consequência, tomam medidas injustas, contribuindo para a continuidade da desigualdade de género.

Desta forma, a eliminação de estereótipos de género, considera-se um objetivo a alcançar, constituindo “uma prioridade da educação e da formação, para que raparigas e rapazes possam ter iguais possibilidades e direitos(...)” (Cabral, 2015, p. 36), de escolha ao longo da vida, a todos os níveis - na vida económica, social e política, constituindo, conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas, tendo tendência para “encarar os estereótipos como

expedientes negativos de percepção das outras pessoas, dada a facilidade com que, a partir deles, se envereda 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. (Cardona et al., 2010, p. 26)

Portanto, pode-se constatar que, para o ser humano os estereótipos assumem uma função adaptativa, mas também “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” (Cardona et al, 2010, p. 26). 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 homogêneas.

Os autores Carol Martin et al., apontam três estádios de desenvolvimento dos estereótipos de género, sendo eles:

- até aos 4 anos de idade, a criança aprende as características associadas a cada um dos géneros;
- dos 4 aos 6 anos de idade, a criança desenvolve associações mais difíceis e indiretas da informação que é proeminente para o seu próprio género;
- a partir dos 6 anos de idade, a criança aprende as associações relevantes para o outro género (Martin, Wood & Little, 1990, p. 14)

Verónica Cabral declara que se os estereótipos de género podem 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 carácter inquestionável é o que os mascara (Cabral, 2015, p. 40). As ideias preconcebidas de estereótipos “têm variado ao longo do tempo e, (...). 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.” (Cardona et al., 2010, p. 28)

De forma a representar a complexidade dos estereótipos de género, Cardona et al., afirmam que é possível identificar quatro subtipos:

- 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 de filhos);
- Estereótipos relativos às atividades profissionais (por exemplo, camionista versus rececionista);
- Estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, corpo musculado versus formas corporais arredondadas) (Cardona et al., 2010, p. 17).

Neste sentido, estes subtipos exercem 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 físicas. 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 género.” (Cardona et al., 2010, p. 28) Para além dos estereótipos relacionados com aparência corporal, existem outros relacionados com características de personalidade, como, por exemplo, os papéis desempenhados e as ocupações profissionais de cada um dos

sexos. Ainda que tenha vindo a sofrer variações, continua a ser usada distinção entre os sexos, “para manter uma certa ordem social e para distinguir os seres que nasceram do sexo feminino daqueles que nasceram do sexo masculino” (Cardona et al., 2010, p. 29), supondo que haja “comportamentos ‘naturais’ para cada género.” (Silva, 2017, p. 70). Logo, pode-se verificar que existe uma tendência das pessoas para se guiarem pelo uso dos estereótipos no seu funcionamento pessoal e social que se traduz no 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, (...)” (Cardona et al., 2010, p.32), entre outros. Estas conduzem a uma visão limitada trazendo consequências negativas, tanto a nível individual, como na coletividade.

Pode-se constatar que “os estereótipos de género, tratando-se de um tipo próprio dos estereótipos sociais, podem, na verdade, mostrar-se essenciais mediadores psicossociais que exercem uma importante influência nas atitudes individuais e coletivas” (Gomes,

2012, p. 27). Neste sentido, torna-se fulcral compreender e valorizar a diferença entre o masculino e o feminino, com vista a igualdade de oportunidades para homens e mulheres, cabendo à Educação a propagação desses valores, com vista a formar cidadãos com mentes mais abertas, quebrando os estereótipos.

2.5. Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar

A Educação para a igualdade de género, visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das meninas e dos meninos, através de uma “educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas (...).” (Cabral, 2015, p. 32)

A educação para a igualdade de género é uma vertente “educativa fundamental para a formação de cidadãos e cidadãs mais reflexivos/as e conscientes dos seus direitos e deveres, preparando as crianças para desempenharem um papel na construção de uma sociedade mais justa, solidária e respeitadora dos valores humanos.” (Duarte, 2013, p. 44)

Uma educação para a igualdade de género na infância, deve contemplar que as crianças, desde muito cedo, aceitem e integrem de forma positiva a diversidade. O que na educação pré-escolar deve ser valorizado como sendo parte da promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança. Assim, é preciso que neste contexto seja desenvolvida uma perspetiva clara e coerente de educação para a cidadania. A educação para a Igualdade de Género é um processo que decorre ao longo da vida, começando em casa e no meio envolvente em que a criança se encontra. “A promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia” (Cardona et al., 2010, p. 59), pois envolve relações interpessoais, de identidade, de escolha e de justiça, do que é bom e mau.

A abordagem à igualdade de género, na educação pré-escolar, deverá ser inclusiva. A inclusão não é um processo simples, pois uma “sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas

oportunidades de participação social” (Pereira, 2009, p. 7). No jardim de infância, as expectativas e as aprendizagens a proporcionar às crianças devem assumir este sentido inclusivo, de valorização da diversidade e de aceitação plena de diferenças. Assim, “(...) a promoção de uma educação inclusiva entre rapazes e raparigas é a base que não pode ser esquecida para a construção de uma verdadeira igualdade de oportunidades e de participação de todos/as.” (Cardona et al, 2010, p. 96)

O jardim de infância promove a formação pessoal e social, sendo a este nível que “começa a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora” (Bento, 2012, p. 36). Se o pretendido é integrar nos jardins de infância uma pedagogia de igualdade, terá de ser feito um trabalho que começa por “reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos” (Silva et al., 2005, p. 8). Esta consciencialização torna-se bastante relevante quando se trata de crianças de pouca idade, pois encontram-se numa fase de iniciação do conhecimento do mundo que as rodeia, no qual iniciam o processo de aprendizagem social e onde, progressivamente, começam a conviver com diferentes grupos sociais. De acordo com Cardona et al., as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular: são instâncias que carregam e produzem representações. O silêncio em torno das novas identidades de género constitui-se numa forma de representá-las, na medida

em que as marginaliza e as deslegitima (Cardona et al., 2010, p. 46), cabendo, assim, “ao educador ou à educadora de infância, conceber o currículo e promover atividades que visem trabalhar as questões de género com as crianças, de modo a desocultar ideias estereotipadas que possam ter.” (Duarte, 2013, p. 45). As crianças interiorizam, desde muito novas, algumas ideias estereotipadas, sendo muito importante o papel dos adultos, nomeadamente os pais e educadores, para que não reforcem nem incentivem certas atitudes e comportamentos negativos que existam em relação ao género. No que se refere à educadora, Amélia Marchão & Hélder Henriques, estes afirmam que esta

deve ser uma facilitadora de experiências de aprendizagem e nelas se devem enquadrar normas e valores orientadores da ação humana. A igualdade de oportunidades entre homens e mulheres deve ser promovida precocemente, de modo a permitir a incorporação de

princípios promotores da equidade como



PAULA
FRASSINETTI

princípio ativo na construção de uma cidadania plural e tolerante. E assim, podendo deformar ideias pré-concebidas. (Marchão & Henriques, 2016, p. 352)

O facto de os educadores executarem uma indução diária de valores no 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 (...), 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. (Cardona et al., 2010, p. 50)

No entanto, quanto mais for diversificado o contacto social durante a infância, menos possibilidade haverá de conflitos, tanto na adolescência como na vida adulta. 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” (Cardona et al., 2010, p. 49). Esta primeira etapa pode considerar-se então uma fase crucial na desconstrução e formação de determinados conceitos e valores que se fundamentem, verdadeiramente, na igualdade de género. Em seguida iremos evidenciar como se organiza a ação educativa em Portugal, que tem por objetivo construir uma igualdade de cidadão ao nível do género, e que se traduz não só através de diretrizes de referência documental, como estratégias e métodos educativos.

2.5.1. Documentos de Apoio à Prática

Os documentos de apoio aos educadores ajudam os profissionais a traçarem as suas diretrizes, de forma a incitarem diversos conteúdos. No que se refere à temática em questão, existem documentos de referência nacional para a Educação Pré-Escolar

fornecidos pela Direção-Geral da Educação, para melhor desempenho e de informação do educador no que se refere, entre outras temáticas, à igualdade de género. Os documentos são: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; o Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania; o Plano de Prevenção e Combate à Violência; o Plano Setorial da Educação para a Igualdade de Género e o Plano Nacional para a Igualdade. (Site - Direção Geral de Educação)

A Direção Geral da Educação menciona que: A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. No que se refere às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, este documento

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. (Cardona et al., 2010, p. 50)

Este é o principal documento que serve de suporte à prática de todos os educadores de infância, o mesmo pressupõe

o recurso a metodologias que enveredam por uma aprendizagem ativa, colocando a criança no centro do processo educativo e valorizando as suas capacidades, competências, interesses e saberes. A criança aprenderá através da ação, competindo ao educador delinear os objetivos, proporcionar estratégias e técnicas, atividades e materiais adequados e diversificados. (Coelho, 2019, p. 44)

Este documento considera a criança o principal sujeito no processo de ensinoaprendizagem, o que constitui uma mais valia no que diz respeito à oportunidade de tornar cada criança um ser único e individual, tendo em conta que nesta fase se encontra em plena construção da sua identidade, tendo o educador um papel importante neste processo.

Assim, o documento orientador clarifica o papel do educador no sentido em que este deve esclarecer “estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe.” (Silva et al., 2016, p. 34)

Relativamente ao Plano Nacional para a Igualdade Género, Cidadania, este refere que a eliminação de estereótipos de género deve constituir uma prioridade da educação e da formação, para que raparigas e rapazes possam ter iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, na construção dos seus projectos de vida ou nas respetivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política. (Cabral, 2015, p. 36)

Desta forma, uma prática apoiada neste documento incita à transversalidade afetiva, continuada e sustentada, isto é, à igualdade entre rapazes e raparigas na educação escolar, integrando uma perspetiva da igualdade de género nas práticas pedagógicas, individuais e coletivas dos docentes, estando este apropriado, não só à educação pré-escolar, mas também a vários níveis de ensino.

No que se refere ao Plano de Prevenção e Combate à Violência, este assenta numa política concertada e estruturada com o objetivo de proteger as vítimas, condenar e recuperar os(as) agressores(as), conhecer e prevenir o fenómeno, qualificar profissionais e dotar o País de estruturas de apoio e de atendimento, convocando o poder local e as

organizações da sociedade civil para uma união de esforços e estratégias que erradiquem a violência doméstica e a violência de género no país.

(Direção Geral de Educação - Plano de Prevenção e Combate à Violência).

Este documento também faz referência à violência doméstica e de género, deixando os educadores elucidados das medidas a tomar perante determinadas situações, ou mesmo na prevenção da violência, bullying e violência de género. O Plano Setorial da Educação para a Igualdade de Género, assenta em “três objetivos: consolidar as medidas promotoras da igualdade de género; aprofundar a transversalidade da perspetiva de género nas políticas públicas; e fortalecer os mecanismos e estruturas que promovam uma igualdade efetiva entre mulheres e homens. “ (Direção



da Educação para a Igualdade de Género).

De acordo com Ferreira et al., este documento aposta “na formação sobre a violência de género em contexto de igualdade de oportunidades, junto de públicos estratégicos como profissionais de saúde, operadores judiciais e professores” (Ferreira et al., 2010, p. 484). Este documento pode-se considerar bastante abrangente, consagrando a igualdade de género como um direito fundamental.

A complexidade das pedagogias implementadas

vai além do que pode ser previsto e prescrito e nelas está uma infinidade de outras mediações fundamentais do processo ensino-aprendizagem ... Reconhecer que os projetos se confrontam com a realidade social concreta é princípio fundamental para compreender o dinamismo da escola ..., que transforma e supera as normas exteriores em outros projetos que nascem legitimamente de seu próprio interior. (Ramos, 2002, p. 418)

Assim, considera-se que estes documentos de referência nacional são um grande apoio não só para os profissionais de educação, como também para pais e para a comunidade em geral, visto que fornecem informações pertinentes para uma boa prática de cidadania.

2.5.2. Estratégias/Métodos utilizados pelos educadores

O documento curricular de referência para a Educação pré-escolar, as OCEPE (2016), alerta a comunidade educativa para

“a importância da ação educativa a desenvolver com as crianças se estruturar num contexto de interações sociais positivas e coerentes com atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Pires et al., 2017, p. 698)

No exercício desta prática educativa, os educadores de infância podem recorrer ao Guia de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar, editado pela Comissão para a

“um guia orientador de uma ação educativa promotora da igualdade de oportunidades de género e que requer uma atenção detalhada e focalizada no ambiente educativo, em que a organização do espaço potencia a experiencição de situações incentivadoras de uma participação igualitária de meninas e de meninos.” (Pires et al., 2017, p. 700)

Amélia Marchão sugere que nas instituições educativas deve existir uma pedagogia de igualdade, começando por “reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos, nas mais diferentes aprendizagens sociais e de convivência entre diferentes grupos sociais.” (p. 3). Sendo a promoção de igualdade de género, “um elemento fundamental na educação para a cidadania.” (Marchão, 2012, p. 3)

Mónica Prates refere que um dos objetivos da Educação Pré-escolar visa promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania, visando “a inserção das crianças em grupos sociais diversos e favorecendo a igualdade de oportunidades de todas as crianças, através de pedagogias inclusivas” (Prates, 2014, p. 30). Assim, Catarina Oliveira & Andreia Mendes, defendem que a pedagogia igualitária deve iniciar-se

nas idades mais prematuras para que as crianças aprendam a posicionar-se perante o mundo e os outros de acordo com os princípios da cidadania e igualdade de oportunidades. (...) o que traz à sua aprendizagem dos papéis sociais de género uma

maior diversidade de agentes. (Oliveira & Mendes, 2017, p. 172) A aplicação desta pedagogia gera “um ambiente propício para a criança construir a sua identidade de género e a sua relação com os seus pares sem o fazer de forma estereotipada” (p. 173), assumindo uma pedagogia igualitária “ao nível de direitos e de oportunidades, ou seja, o desenvolvimento de uma «escola inclusiva».” (Oliveira & Mendes, 2017, p. 173)

Amélia Marchão & Hélder Henriques consideram que o sistema educativo pode constituir-se como uma área agregadora de interesses neste domínio produzindo, assim, “práticas pedagógicas transversais aos diferentes ciclos de estudo na vertical (desde a educação pré-escolar até ao ensino superior)”, tendo a escola “um papel fundamental

na promoção da igualdade de oportunidades, não negando diferenças entre indivíduos, respeitando os direitos de todos os seres humanos, independentemente das suas características, crenças ou identidades” (Marchão & Henriques, 2014, p. 1857) Neste sentido, Amélia Marchão & Hérder Henriques consideram que os educadores devem agir de modo transversal, adaptando as orientações curriculares e atribuindo-lhes “a possibilidade de construção de projetos curriculares adaptados ao meio e às características do grupo.” (Marchão & Henriques, 2014, p. 1858)

O profissional de educação infantil tem um papel fundamental para que exista uma relação de respeito entre os géneros, sendo o educador o fomentador de “relações que possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado” (Finco, 2003, p.95). Desta maneira, as crianças estão em constante experimentação de diversas brincadeiras, “buscando novos prazeres, fazendo coisas movidas pela curiosidade e vontade de conhecer o mundo” (Finco, 2003, p. 96). A forma como o educador

organiza sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo. (Finco, 2003, p 98)

Segundo Maria Cardona et al., as estratégias e atividades são “geralmente desenvolvidas de forma transversal, com particular enfoque para as situações que ocorrem no quotidiano, raramente obedecendo a uma

planificação prévia. As raras situações planeadas que os docentes e as docentes apresentam são geralmente realizadas através de dinâmicas de trabalho colaborativo, com colegas.” (Cardona, 2015, p. 37)

Amélia Marchão & Hérder Henriques, defendem que na educação para a cidadania em contexto pré-escolar, e de modo particular para a igualdade de género, deve realizar-se através de pedagogias de índole participativo e de aceitação da competência da criança, num sentido solidário e igualitário que a ajudem a construir comportamentos não estereotipados. Promover e educar para a igualdade de género

deve, de modo natural mas intencionalizado, incluir um processo educativo alicerçado em valores socioculturais e de desenvolvimento pessoal e social impregnados de cidadania ativa, e deve decorrer num ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças de género numa atitude de equidade. (Marchão & Henriques, 2014, p.700)

Assim, Cardona et al., referem que as atividades de diálogo e discussão são 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 educadora e a criança e/ou entre as crianças entre si, a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso” (Cardona et al., 2010, p. 75). Deste modo ocorrerá uma troca de ideias, sendo uma aprendizagem ativa com a participação de todos. Amélia Marchão & Hélder Henriques julgam que os educadores devem promover a discussão e reflexão das crianças, momentos onde estas podem questionar e desenvolver a capacidade discriminatória. (Marchão & Henriques, 2014, p. 1858)

Contudo, Verónica Cabral considera que esta temática deverá ser trabalhada de uma forma universal e articulada, “desenvolvendo o/a educador/a atividades lúdico-pedagógicas e didáticas com as crianças para que estas construam aprendizagens significativas” (Cabral, 2015, p.19). Estas práticas pedagógicas realizadas têm como objetivo “contrariar a sobrecarga de estereótipos discriminatórios presentes no quotidiano das crianças” (Cabral, 2015, p.98).

Segundo Pires et al., o Jardim de Infância, a Educação para a cidadania e, de modo particular, para a igualdade de género, deve realizar-se através de pedagogias de índole participativa e de aceitação da competência da criança, num sentido solidário e igualitário que a ajudem a construir comportamentos não estereotipados. Promover e educar para a igualdade de género deve ser feito de um modo natural, mas com intenções pedagógicas, de forma a incluir um processo educativo alicerçado em valores socioculturais e de desenvolvimento pessoal e social impregnados de cidadania ativa. Além disso, deve também decorrer num ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões sejam partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo, aceitando as diferenças de género numa atitude de equidade. (Pires et al., 2017, p. 22)

Seguidamente mostraremos alguns métodos, instrumentos e projetos que nos pareceram que podem ser exemplificativos do trabalho que pode ser realizado no âmbito do jardim de infância desde as perspetivas da igualdade de género. É nossa intenção fazê-lo de uma forma direta, sumária e objetiva com a intenção de dar a entender que, apesar de haver iniciativas concretas no âmbito da educação para a igualdade de género.

O primeiro exemplo para o qual chamamos a atenção é-nos apresentado por Charlotta Edström. Faz referência a alguns métodos utilizados por três escolas em contexto pré-escolar na Suécia, que promovem a igualdade de género. Sendo esses métodos divididos em dois grupos: os métodos compensatórios (Compensatory Methods) e métodos de neutralidade/semelhança dos géneros (Gender Neutrality/Similarity Methods). Estes métodos incidem sobre aspetos diferentes, mas com objetivos comuns e idênticos (Edström, 2014, p. 22), (Anexo I - Tabela A). Nos métodos compensatórios - a linguagem do docente consiste em usar palavras tradicionalmente associadas a meninos para se dirigir a meninas e vice versa; no que se refere a atividades e momentos livres, é realizado um trabalho de modo a encorajar as raparigas a praticar atividades que normalmente são praticadas por meninos e vice versa; relativamente à alteração da literatura, músicas e rimas, este método sugere a alteração dos livros, para aumentar a quantidade de personagens principais femininas, reforçando a ideia que as mulheres são fortes e corajosas, sendo estas características associadas a personagens masculinas, e apoiam as crianças (meninos e meninas) a enfrentar as suas dificuldades. Os métodos de neutralidade/semelhança dos géneros invocam a que o docente utilize as mesmas palavras e o mesmo tom de voz para se dirigir tanto a meninos como a meninas; pretende garantir um meio envolvente neutro; incentiva todas as crianças a praticar todo o tipo de atividades de igual forma; menciona alterar livros de modo igualitário; e tem o mesmo grau de exigência, tanto para as meninas como para os meninos.

Resumo dos métodos para a promoção da igualdade de género, utilizados por três escolas Suecas em contexto pré-escolar

| | Métodos Compensatórios (Compensatory Methods) | Métodos de Neutralidade/Semelhança dos Gêneros (Gender Neutrality/Similarity Methods) |
|---|--|--|
| <i>Linguagem do docente</i> | Usar palavras tradicionalmente associadas a meninos para se dirigir a meninas e vice versa. Por exemplo: dar ênfase quando as meninas são fortes, o que normalmente é associado gênero masculino. | Usam as mesmas palavras e o mesmo tom de voz para se dirigir a ambos. |
| <i>Inventário e mudança de brinquedos, materiais e ambiente</i> | | Garantir um meio envolvente neutro, sem diferenciar as crianças. Por exemplo: trocar carros e bonecas por outros brinquedos que não estão associados a estereótipos de gênero. |
| <i>Atividades e momentos livres</i> | Encorajar as raparigas a praticar atividades que normalmente são praticadas por rapazes e vice versa. | Encorajar todas as crianças a praticar todo o tipo de atividades igualmente. |
| <i>Alterar literatura, músicas e rimas</i> | Dois das escolas mencionam alterar livros, para aumentar a quantidade de personagens principais femininas, dando ênfase ao facto de serem “fortes” e “corajosas”, sendo que normalmente são características associadas a personagens masculinas. | Mencionam alterar livros de modo igualitário. |
| <i>Exigências dos docentes, aceitação e espaço</i> | Apoiam as crianças (meninos e meninas) a enfrentar as suas dificuldades. | Exigem o mesmo tanto das meninas como dos meninos. |

Outro exemplo interessante é apresentado por Lara Pereira através do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Género, que “foi construído a partir de múltiplas vozes e por ter sido afetado e transformado por diferentes acontecimentos e experiências” (Pereira, 2019, p. 12). Este envolve “estratégias de resistência para que as temáticas de género e sexualidade estivessem presentes no espaço escolar e as experiências suscitadas no desenvolvimento do projeto que envolviam a ofensiva antigénero.” (Pereira, 2019, p. 6). Este projeto “propiciou que diferentes grupos e sujeitos fossem

interpelados, pois, além dos/as alunos/as que participaram das ações, também produziu efeito na direção da escola, em alguns pais, mães, responsáveis e/ou cuidadores/as dos/as alunos/as, nas/os tutores e nas coordenadoras do projeto” (Pereira, 2019, p.19 e 20). As escolas aderentes disponibilizaram um espaço da escola, onde em equipa os profissionais podiam debater, desenvolver palestras, indicar materiais e ter um acompanhamento nas suas ações. Coletivamente, propiciavam “estratégias de superação e de transformação, ao enfrentarem uma realidade que desrespeita e nutre preconceitos enraizados por uma determinada ordem e moral social, e, dessa forma, aproximam-se das experiências das/dos estudantes e conseguem perceber que algumas vivências do âmbito do género e da sexualidade são desrespeitadas.” (Pereira, 2019, p. 21)

Outro dos caminhos interessantes são as políticas e práticas concretas que podem ser implementadas nas organizações. Mariana Pinheiro alude a uma “política de igualdade de género para que consiga exprimir intenções, prioridades e práticas relativamente à promoção da mesma”, considerando esta uma ferramenta importante “para garantir que as mulheres e homens sejam igualmente representados, valorizados e recompensados na organização” (Pinheiro, 2019, p. 11). Assim, a autora sugere políticas e práticas promotoras de igualdade de género, em “conciliação entre as responsabilidades familiares e responsabilidades profissionais dos/as trabalhadores/as é uma forma de promover a igualdade de género através da implementação de práticas como: criação de serviços de acolhimento de crianças, criação de serviços de prestação de cuidados a idosos/as, licença para pais e mães trabalhadores/as, incentivo à maior participação do pai na vida familiar e à flexibilização da organização do trabalho” (Pinheiro, 2019, p. 11). Assim, “a política geral de recursos humanos integrada nos objetivos estratégicos da gestão deverá definir como principais valores da igualdade de oportunidades e de tratamento a dignidade, a segurança, a articulação com a vida familiar/pessoal e qualidade de vida no trabalho.” (Pinheiro, 2019, p. 12)

Consideramos também muito interessante, a aproximação exemplificativa que visa um trabalho que incida diretamente no âmbito da gestão dos recursos humanos, como forma de construção de uma igualdade de género. Atribuindo um papel de grande destaque aos profissionais de educação, Carla Silva alude para uma reformulação na

gestão de recursos humanos para a promoção da igualdade de género na vida de um profissional. Uma vez que



a gestão de recursos humanos tem um papel fundamental na implementação de novas formas de pensar, a gestão da carreira profissional, não só dos homens como também das mulheres, desde logo através da alteração da forma como as carreiras profissionais são esboçadas, devendo ser “fomentada uma cultura organizacional apoiante da implementação de práticas de conciliação, inclusivas tanto de mulheres como de homens (Silva, 2012, p. 13 e 14).

Para tal, existe uma forma para “alterar a lógica individualista e competitiva que enforma a cultura da maior parte das organizações atuais e o modo como se pensa a relação entre o trabalho e a família”, fomentando-se “uma cultura organizacional apoiante da implementação de práticas de conciliação, inclusivas tanto de mulheres como de homens” (Silva, 2012, p. 15), remetendo para uma ideia de entender os profissionais como “trabalhadores vistos como “sem género”, mesmo quando a gestão de recursos humanos é assegurada por um grupo profissional fortemente feminizado como acontece em Portugal” (Silva, 2012, p.13). Desta forma, as práticas de gestão de recursos humanos podem contribuir para a promoção da igualdade de género.

Ana Pinto et al., expõe o projeto EXISTO – Experimentar a Igualdade no Trabalho e nas Organizações. Este projeto pensamos ser exemplificativo de uma aproximação prática às questões de género, isto porque este foi um projeto que deu “origem ao conjunto de propostas/atividades orientadas para a promoção da igualdade no âmbito da educação pré-escolar”. Este pretende combater e modificar inúmeros obstáculos, uma vez que

os estereótipos tendem a resistir à mudança e são geralmente processos inconscientes. Com efeito, os estereótipos de género poderão levar as/os educadoras/os e as/os professoras/es a assumir diferentes expectativas em relação a ambos os sexos, conduzindo ao efeito Pigmaleão (processo sociopsicológico, no qual as crianças tendem a comportar-se de acordo com aquilo que o educador espera deles), influenciando motivações e atitudes por parte das crianças. (Pinto et al., 2008, p. 4).

Trabalhar estes temas com crianças tem toda a pertinência, já que o conhecimento de estereótipos de género e a manifestação de interesse por atividades tradicionalmente masculinas e femininas são observados já nestas faixas etárias.

Reforçando esta ideia está a opinião das várias profissionais que integraram as ações de formação e de sensibilização, ao considerarem importante esta temática no seu dia-adia profissional” (Pinto et al., 2008, p. 4). Com base neste projeto foi criado um caderno que contém atividades que auxiliam os profissionais na abordagem de conceitos como, por exemplo, promoção de igualdade de género. Outras estratégias práticas que consideramos interessantes predem-se com estratégias de partilha crítica e role-playing. Luísa Carvalho & Teresa Mendes apontam para a aplicação de práticas de modo a formar uma sociedade igualitária, alegando que

a educação para a cidadania deve iniciar-se o mais precocemente possível, através de estratégias educativas e pedagógicas que fomentem a partilha de experiências, o desenvolvimento do pensamento divergente e do espírito crítico e reflexivo” e levando “as crianças, meninos e meninas, a colocar-se no lugar do Outro e a respeitar as diferenças individuais, culturais, sociais e de Género, (...) a forma mais profícua de atenuar as desigualdades entre os seres humanos, independentemente do seu sexo, raça, cultura ou estatuto social. Numa sociedade cada vez mais plural, mas que se pretende inclusiva, a educação é fundamental para se fortalecer a coesão social e para capacitar os indivíduos de mecanismos heurísticos e axiológicos que lhes permitam assumir o seu papel de verdadeiros agentes de mudança. Para isso, é necessário que educadores, professores e outros agentes educativos se consciencializem, cada vez mais, do seu papel crucial na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. (Carvalho & Mendes, 2016, p. 3)

Encontramos dispersamente também, algumas referências a estratégias que referem a brincadeira “dirigida à construção de uma não discriminação de género. Relativamente às brincadeiras, Matheus Silva & Tânia Brabo mencionam que nas brincadeiras ressaltase que as meninas têm

[...] liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, bandidos, policiais, [...] tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva.” Os papéis são aprendidos e condicionados desde a infância, como se as crianças se estivessem a preparar para um destino já determinado, num futuro próximo.

Tanto na escola quanto no ambiente familiar, “formam-se situações propícias para a reprodução de discursos e de uma educação heteronormativa, pois ambos podem submeter-se, seja de forma plena ou não, à heteronormatividade. Nesse contexto, a violência torna-se uma das saídas daqueles(as) que identificam suas concepções deturpadas e, (...) enxerga-se o *bullying* escolar decorrente da desobediência dos papéis de gênero, como consequência da heteronormatividade estar extremamente enraizada nas pessoas, no caso, desde a infância (Silva & Barbo, 2016, p. 133). Assim, pode-se verificar que a identidade se encontra ignorada, pois as “meninas que gostarem do universo ativo, racional designada socialmente como masculino, ou meninos que gostarem da dimensão emocional e polida, designada como feminina, serão submetidos, de todas as formas possíveis, aos deveres e às funções apropriados para ambos, de acordo com a família e a escola. Assim, serão modelados conforme o seu gênero.” (Silva & Barbo, 2016, p. 134)

Analogamente ao combate às desigualdades “através de teorias e práticas que promovam o equilíbrio enquanto mudança significativa na escola e na sociedade.” (Marchão, & Henriques, 2014, p. 1862), deve existir um combate às desigualdades, sem esquecer cada criança na sua individualidade e revertendo-nos, assim, numa “sociedade mais justa que será sempre uma sociedade onde a discriminação tem cada vez menos lugar” (Marchão, & Henriques, 2014, p. 1862) e onde cada um será compreendido, independentemente das suas particulares.

No que concerne às instituições do contexto pré-escolar, estas possuem uma variedade de brinquedos e diversas opções de brincadeiras onde, segundo Daniela

Finco, os educadores dividem as salas por áreas, de modo a proporcionarem/favorecerem que todos os espaços sejam ocupados por meninas e meninos, indiscriminadamente, pois as crianças brincam espontaneamente com os brinquedos que escolhem sem constrangimentos. Por exemplo, os meninos participavam em brincadeiras como cuidar da casa, cozinhar, passar roupa, cuidar dos filhos (área da casinha), que são vistas como funções “das mulheres”, assim as crianças trocam e experienciam os papéis considerados masculinos ou femininos durante os momentos de brincadeira. (Finco, 2003, p. 7)

Maria Nunes, chama à atenção para a persistência na mudança de representações estereotipadas em livros ou outros materiais educativos, considerando uma necessidade a “eliminação das imagens estereotipadas do ponto de vista de género que permanecem, de forma mais ou menos explícita, nos diversos produtos pedagógicos.” (Nunes, 2009, p. 7)

Na ótica da autora Maria Nunes, para eliminar estereótipos é necessário que os educadores tomem medidas que julguem ser úteis a fim de:

- incentivar a utilização de uma linguagem não sexista que tenham em consideração a presença, o estatuto e o papel das mulheres na sociedade, tal como acontece em relação ao homem;
- harmonizar a terminologia utilizada nos textos jurídicos, na administração pública e na educação com o princípio da igualdade entre os sexos. (Nunes, 2009, p. 14)

De acordo com Zara Pinto-Coelho et al., a análise das práticas de género em contextos particulares tem sido feita a partir de diferentes perspetivas e abordagens teóricas, que ora realçam as particularidades locais, ora o jogo entre dinâmicas locais e questões estruturais e culturais. (Pinto-Coelho et al.2015, p. 33)

No que diz respeito às horas do conto, à semelhança de outros países europeus, Portugal tem correspondido aos compromissos assumidos no Domínio da Igualdade entre Mulheres e Homens através da aprovação e a implementação dos Planos Nacionais para a Igualdade (PNI), os quais têm contemplado um conjunto de medidas destinadas à educação e, nesta, às editoras e outros agentes intervenientes na produção de manuais escolares e de outros produtos educativos. (Nunes, 2009, p. 7) Neste sentido, quando o educador escolhe um livro para dinamizar, só devem ser apresentados

livros em que é atribuída e associada a mesma diversidade física e psicológica que é inerente ao ser humano, bem como a mesma diversidade de atividades e esferas de atuação, de funções e níveis de participação e ação que marcam a vida em sociedade. (Nunes, 2009, p. 35)

Pois quanto “maior for a diversidade de modelos apresentados pelos materiais pedagógicos maior é o leque de opções potenciais oferecidas a cada aprendiz, a raparigas e a rapazes, a crianças e a jovens.” (Nunes, 2009, p. 36), com a finalidade de alcançar a evolução necessária de mentalidades e atitudes.

Pires et al., referenciam uma investigação realizada a educadores no âmbito da promoção de igualdade de género, onde verificaram que

a maioria das educadoras revela falta de informação e de ação sobre as questões de género”, percebendo que confundem “o termo género e o termo sexo, manifestando falta de literacia nesta matéria, que hoje se afirma fundamental e é considerada necessária na educação das crianças. (Pires et al., 2017, p. 701)

Com isto, estes autores consideram que deve ser implementada uma “formação contínua, no sentido de informar, sensibilizar, alertar, consciencializar para a necessidade de construir práticas pedagógicas sem construir estereótipos” (Pires et al., 2017, p. 702). Devem ser tidos em conta os direitos das crianças, sendo exercida uma “responsabilidade de forma consciente e explícita ... de políticas de igualdade” (Godinho, 2004, p.115), de modo a combater desigualdades e desenvolvendo a autonomia e a personalidade. Contudo, seria conveniente ter em conta os direitos humanos, para a “diminuição de eventuais situações ou práticas discriminatórias” (Rêgo, 2012, p. 4), promovendo no futuro um novo modelo de sociedade, onde seriam postas em prática dinâmicas que “seriam mais equilibradas, e, por outro lado, estas diferentes atividades melhor repartidas entre homens e mulheres do que são atualmente.” (Rêgo, 2012, p. 9) Por fim, Amélia Marchão & Hélder Henriques, consideram a educação em contexto pré-escolar um agente de mudança, em que os profissionais de educação devem “antecipar e desenvolver valores conducentes a práticas responsáveis, atitudes não discriminativas e constituir-se como um verdadeiro fórum democrático.” (Marchão & Henriques, 2014, p. 1860). Neste contexto, os educadores devem ser conscientes de

tudo, sejam métodos, estratégias ou práticas concretas, que desenvolvem com os grupos de crianças, formal ou informalmente.

2.6. Problemática

Partiu-se de uma investigação sobre como a igualdade de género se encontra presente no ensino pré-escolar, tendo como foco a forma como os educadores promovem a igualdade de direitos e deveres das meninas e dos meninos, através de uma “educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas (...)” (Cabral, 2015, p. 32). A educação para a igualdade de género

é uma vertente educativa fundamental para a formação de cidadãos e cidadãs mais reflexivos/as e conscientes dos seus direitos e deveres, preparando as crianças para desempenharem um papel na construção de uma sociedade mais justa, solidária e respeitadora dos valores humanos” (Duarte, 2013, p. 44)

Sucedeu-se uma investigação, de modo a perceber que estratégias/ instrumentos os educadores podem utilizar para promover a igualdade de género na educação pré-escolar. Assim, pode-se verificar que, para que nas instituições educativas haja uma pedagogia de igualdade, o educador deverá começar por “reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos, nas mais diferentes aprendizagens sociais e de convivência entre diferentes grupos sociais” (Marchão, 2012, p. 3), sendo a promoção de igualdade de género, “um elemento fundamental na educação para a cidadania.” (Marchão, 2012, p.3)

No que concerne aos documentos orientadores, os documentos de referência nacional para a Educação Pré-Escolar fornecidos pela Direção-Geral da Educação para melhorar o desempenho e informar o educador no que se refere à igualdade de género são: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Plano Nacional para a Igualdade de Género, Plano de Prevenção e Combate à Violência, o Plano Setorial da Educação para a Igualdade de Género e o Plano Nacional para a Igualdade. Como podemos constatar, a Direção Geral da Educação (2013) menciona que: A prática da cidadania

constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. Os documentos de referência nacional são um grande apoio para os profissionais de educação, mas também para os pais e para a comunidade em geral, visto fornecerem informações pertinentes para uma boa prática de cidadania. Para finalizar, após toda a investigação teórica, foi possível compreender que seria interessante entender, e posteriormente refletir, sobre quais seriam as opiniões de alguns profissionais de educação pré-escolar, face às suas práticas como promotoras de igualdade de género.

Para além disso, as entrevistas têm também como finalidade responder à questão de partida: “Quais as estratégias/instrumentos que os educadores utilizam para promover a igualdade de género na educação pré-escolar?”. Isto ajudarnos-á a, eventualmente, poder verificar se os métodos/estratégias/instrumentos utilizados representam um núcleo organizado e comum aos educadores ou se são práticas independentes e algo dispersas.

3. ESTUDO DE CASO – COLÉGIO E.

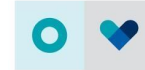
3.1. Metodologia

A investigação foi realizada no Colégio E., onde se pretende saber “Que estratégias/instrumentos educadores utilizam para promover a igualdade de género na educação pré-escolar? “, assim como verificar que documentos utilizam como suporte, e a forma como os documentos orientadores são utilizados para a promoção da igualdade de género na educação pré-escolar. Esta instituição foi escolhida pela autora deste trabalho, uma vez que realizou a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II na mesma.

A metodologia por nós utilizada, e que se enquadra melhor neste trabalho de investigação, é uma metodologia de natureza qualitativa – estudo de caso em específico, pois como refere Fortin, “possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática educativa” (Fortin, 1999, p. 23), promovendo uma ligação entre a teoria e a prática.

O valor do estudo de caso, como referem Meirinhos & Osório, o seu valor não reside apenas em estudar um fenómeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis, que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar. Assim, será aplicado um estudo de caso único. (Meirinhos & Osório, 2010, P.16)

Para este estudo foram realizadas entrevistas de 20 a 30 minutos às educadoras do colégio, através da plataforma Zoom devido às condicionantes impostas pela pandemia (Covid-19), entre junho e setembro de 2020. Foram selecionadas 4 educadoras para responder às entrevistas: D. (29 anos – sala dos 5 anos – Mestrado em Pré-Escolar e 1º



Ciclo do Ensino Básico), I. (36 anos – sala dos 5 anos - Mestrado em Psicologia e em Educação Pré-Escolar), S. (38 anos – sala dos 5 anos - Licenciatura em Educação de Infância e Mestrado de Especialização em Educação Especial) e N. (38 anos – sala dos 4 anos - Licenciatura em Educação de Infância).

Estas educadoras foram selecionadas devido ao grupo etário com qual trabalhavam. Segundo os estudos de Piaget, uma criança de 4-5 anos encontra-se no estágio préoperatório, altura em que “desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (Papalia et al, 2009, p. 24) e estas características permitem constatar que uma criança desta faixa etária, pode ter já ideias pré-concebidas acerca do assunto em questão. Como refere Mário Cordeiro, entre os “4-5 anos – há uma compreensão vasta das coisas (vendo a maquilhagem como algo feminino e vêem o ato de mudar um pneu como algo associado ao masculino, e daí alguma perplexidade se o pai põe um avental ou se mãe levanta pesos). (Cordeiro, 2007, p. 178 e 179)

As entrevistas foram realizadas de modo a verificar: se existe na prática e efetivamente uma ideia de igualdade de género (no sentido de entender se se visibiliza ou não uma igualdade ou desigualdade, na forma como o educador

intervém); se entendem que os documentos que utilizam como apoio para a sua prática têm em consideração esta temática; e de que forma é promovida a igualdade de género. Segundo Raymond Quivy & Luc Campenhoudt, as entrevistas têm de seguir uma atitude adequada, para uma produtiva recolha de informação (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.74 e 75)

Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas de forma qualitativa, através de uma análise categorial. Pensamos que os resultados apresentados no final da análise das entrevistas representam, refletem, dão conta das temáticas que consideramos mais relevantes e apresentam algumas conclusões relevantes e respondem aos objetivos do nosso trabalho. Os autores Raymond Quivy & Luc Campenhoudt, consideram que a conclusão é a finalização do trabalho, onde se recapitula o procedimento e se apresenta os resultados, evidenciando os novos conhecimentos e as conseqüentes práticas. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 79)

3.2. Contexto do Estudo

3.2.1. Caracterização da Instituição

O estudo realizou-se no Colégio E. que se encontra situado nos terrenos de uma antiga fábrica na freguesia da Senhora da Hora, concelho de Matosinhos; cumpre os termos gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Estatuto do ensino Particular e Cooperativo. Referencio que o colégio se encontra num local de fácil acesso, pois está numa área privilegiada de acesso a transportes.

Este estabelecimento de ensino possui vários documentos orientadores sendo eles: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular do Colégio, o Calendário Anual e o Plano Anual de Atividades. É de referir que todos os anos a equipa pedagógica reúne-se para a construção do Calendário Anual e Plano Anual de Atividades que servem de orientação para a comunidade escolar.

De acordo com o Regulamento Interno, o Colégio tem como principal objetivo a promoção da Educação, da Cultura e do Desporto e para o apoio a iniciativas de responsabilidade social (Regulamento Interno, p. 7 e 10), (Anexo 3).

No que diz respeito ao Projeto Educativo, é possível perceber que a ação educativa do Colégio tem como principal objetivo “formar pessoas íntegras, socialmente responsáveis, com espírito crítico e com o sentido do outro, capazes de liderar processos de transformação que contribuam para um mundo mais sustentável e mais justo.” (Projeto Educativo, p. 1) O Colégio E. elegeu 5 grandes finalidades para a sua ação educativa:

- Identidade – “Educar cada aluno no desafio da construção da sua identidade”;
- Inclusão – “Construir um espaço de inclusão, projeto e permanente desafio”;
- Liderança – “Desenvolver o sentido da autonomia e o trabalho colaborativo”;
- Abertura ao Mundo – “Promover o gosto pelo saber e pela descoberta”;

- Responsabilidade – “Formar cidadãos responsáveis, comprometidos e com sentido crítico” e, por fim, o Futuro – “Contribuir hoje para a construção do futuro”. (Projeto Educativo, p. 2 e 3)



As atividades curriculares da Educação Pré-Escolar decorrem entre as 9h00 e as 16h30, integrando os conteúdos do currículo nacional e atividades do currículo local do projeto curricular do Colégio, nomeadamente a Língua Inglesa e Espanhola, o Xadrez, a Natação, a Educação Física, a Expressão Musical, a Expressão Motora, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Meditação. Para além das atividades no exterior (passeios e visitas de estudo), existem outras atividades opcionais realizadas no período de prolongamento que decorre das 17h15 até às 19h00. Uma oferta educativa tão diversificada permite complementar a intencionalidade pedagógica e didática, contribuindo para aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento de competências.

O Colégio está dividido em 2 polos, o Pré-Escolar está instalado no polo 1, que é dotado de múltiplos espaços para utilização pedagógica diversificada, tais como salas de aula/atividades, biblioteca, mediateca, ludoteca, sala polivalente, refeitório e bar, recreios, campo de jogos, horta pedagógica, jardim, sala de acolhimento, repouso e prolongamento, gabinetes de primeiros socorros, gabinete de psicologia e apoios educativos e salas de trabalho de educadores e professores. Todas as salas estão equipadas com os mais modernos meios tecnológicos e didáticos indispensáveis a um ensino de qualidade (Site do Colégio), (Anexo 4).

As crianças que entram no polo 1, deslocam-se dois dias por semana ao polo 2, para usufruírem de aulas de natação.

Os recursos humanos de que a Educação Pré-Escolar dispõe nesta instituição são 9 educadores e 9 professores específicos para cada área do currículo. Relativamente aos não docentes, existem 10 auxiliares de ação educativa e 2 motoristas.

No que diz respeito à alimentação, pudemos observar que a alimentação diária é realizada com o lanche manhã, o almoço, o lanche da tarde e um reforço para as crianças que ainda se encontram no Colégio às 18h00. Como refere no Artigo 54º do Regulamento Interno, o serviço de almoço funciona mediante a inscrição dos alunos, onde todas as semanas os encarregados de educação decidem a ementa que o seu educando irá obter (prato de carne, peixe ou vegetariano). Este serviço de almoço é

facultativo não estando, por isso, incluído na mensalidade. O lanche da manhã e da tarde são variados e saudáveis e encontram-se incluídos na propina. Verificou-se, ainda, que o Colégio E. tem especial cuidado e atenção com crianças portadoras de alergias ou intolerâncias alimentares. Em todas as refeições, há muito cuidado com os alimentos fornecidos a estas crianças.

Neste Colégio é obrigatório o uso de uniforme diferenciado consoante as atividades realizadas, quer se realizem dentro ou fora das instalações. Desta forma, as crianças têm uma diversidade explícita de vestuário que se adequa às várias modalidades. (Regulamento Interno, p. 76)

No caso da sala onde estamos no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, pudemos observar que as crianças decidem, opinam, debatem, constroem e avaliam, sendo membros ativos e participantes, cabendo ao educador orientar e mediar as suas intervenções.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as “famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p. 28). Nesta instituição verifica-se que dão, de facto, importância à relação escola-família e que mesmo a própria família das crianças tem vontade de intervir. Existe um momento reservado para horas da família, e um exemplo foi uma observação realizada num dos dias de estágio aquando da visita de uma mãe ao Colégio, para confeccionar um bolo, em conjunto com o grupo de crianças onde o seu educando está inserido (Apêndice 2). Apesar de só termos

observado este momento foi-nos dado conhecimento que já tinham acontecido vários momentos semelhantes.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, segundo o Regulamento Interno, o Colégio segue, em geral, “as regras definidas pelo Ministério da Educação através de legislação e orientações publicadas sobre esta matéria.” A todo o momento, os Encarregados de Educação têm direito a ser informados, pela Educadora, sobre a evolução das aprendizagens do seu educando.

O Colégio E. tem um rigoroso controlo de entradas e saídas das crianças, através de um sistema eletrónico. Os serviços de portaria controlam o registo de entradas e saídas das

crianças (processo de check-in e check-out), bem como fazem o acolhimento e controlo de acesso de qualquer pessoa que pretenda interagir com as pessoas ou serviços do Colégio.



3.2.2. Caraterização das famílias

Para efetuar a caraterização socioeconómica destas crianças, foram consultadas as fichas de anamnese, com o objetivo de adquirir mais informação acerca das mesmas. As categorias analisadas foram as seguintes: a zona de residência, a constituição do agregado familiar, as habilitações literárias e as profissões.

Relativamente à zona de residência, a maioria das crianças habita na zona do Porto e Matosinhos, sendo que outras vivem na Senhora da Hora, Maia, Leça da Palmeira, Perafita e Santo Tirso.

No que concerne à constituição do agregado familiar, as crianças vivem em famílias nucleares. Verificamos que o número de crianças com irmãos é bastante superior ao número de crianças que são filhos únicos.

No que se refere ao estado civil dos pais, na maioria das crianças os pais encontram-se em união de facto.

Ao nível das habilitações literárias, os pais e mães são maioritariamente licenciados. É notória uma grande diversidade de profissões dos progenitores, que vai ao encontro das qualificações que possuem. As profissões dos pais passam por Empresários, Gestores, Engenheiros, etc. Tratando-se de pais com um estatuto socioeconómico elevado.

Os pais mostram-se muito disponíveis para participar ativamente nas dinâmicas do Colégio, como foi o caso da participação na apresentação de natal (em que houve uma participação superior a 90%,) e em diversas se presenciou diversas intervenções dos pais em sala. Assim, pode-se afirmar que a participação dos pais é essencial para o desenvolvimento das crianças pois, segundo Sharlau a família tem um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem das mesmas. Deste modo, existe uma forte

cooperação entre pais e educadores, onde ambos ajudam a educar as crianças para o futuro (Sharlau, 2010, p. 5).



Um dos modelos pedagógicos adotados pelo Colégio, o modelo High Scope, também permite este contacto. Este modelo pedagógico considera que as famílias têm um papel extremamente importante para o desenvolvimento das crianças. Além disso, as famílias intervêm em “questões curriculares importantes: dentro da sala ou como continuação em casa de atividades iniciadas dentro da sala.” (Zabalza, 1998, p. 55)

3.3. Análise dos dados

De modo a iniciar o trabalho empírico após a fundamentação teórica, foram concebidas entrevistas através da plataforma Zoom, a educadoras do Colégio E., que são responsáveis pelas salas referentes às faixas etárias dos 4 e 5 anos.

As entrevistas foram realizadas de forma a poder comparar diferentes perspetivas: se existe na prática e efetivamente uma ideia de igualdade de género (no sentido de entender se visibiliza ou não uma igualdade ou desigualdade, na forma como o educador intervém); se entendem que os documentos de apoio que utilizam para a sua prática têm em consideração esta temática; e de que forma é promovida a igualdade de género. De modo a facilitar a compreensão e análise de dados foi realizado um quadro de categorias, para sintetizar toda a informação recolhida (Apêndice 1). A entrevista iniciou-se com algumas questões introdutórias e de aproximação sobre a situação na qual o mundo educativo se encontra, em plena pandemia Covid-19. Questionadas sobre como foi o regresso à instituição após o confinamento, as educadoras revelaram que apesar de todas as circunstâncias, foi um regresso bastante positivo, como refere a educadora S. “Foi muito mais tranquilo e positivo do que aquilo que nós pensamos, porque achávamos que este retorno ia ser complicado para as crianças. Mas efetivamente, eles mostraram uma capacidade de adaptação

extraordinária às novas dinâmicas, que tiveram de ser alteradas face à situação”, tendo neste período inicial regressado metade das crianças (Anexo II).

Relativamente aos ideais do Colégio, no que diz respeito à temática da igualdade/diferenciação de género, foi abordada primeiramente a questão dos espaços diferenciados associados ao género, em que as educadoras referem que a única coisa que está separada são as casas de banho, tendo sinalização, contudo, estas não são utilizadas de acordo com a sinalética no pré-escolar, mas a partir do 1º CEB já existe essa divisão, estando presente uma dimensão binária, pois, como refere Bento, existem

dois corpos diferentes. Dois géneros e subjetividades diferentes. Em conceção binária dos géneros reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos. O corpo é aqui pensado como naturalmente dimórfico, como uma folha em branco, esperando o carimbo da cultura que, por meio de uma série de significados culturais, assume o género (Bento, 2006, p. 71).

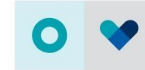
Como se pode verificar, quando as crianças ingressam no 1ºCEB que lhes é imposto que utilizem a casa de banho de acordo com o género, sendo aí, desta forma, colocado formalmente o “carimbo da cultura”.

Analogamente aos materiais que compõem a sala: obteve-se a informação por parte das docentes de que o conceito de materiais associados ao género está completamente ultrapassado, estando as mesmas de acordo quando referem que todos os materiais se adequam a todas as crianças. Sendo que a educadora S. referencia que “enquanto sociedade isto ainda está muito atrasado, pois quando por exemplo, se vai a uma loja de brinquedos ainda temos identificado brinquedos para meninos e brinquedos para meninas que determinam uma função associada ao seu género”. Devese, por isso, defender a sensibilização para o tema “através de teorias e práticas que promovam o equilíbrio enquanto mudança significativa na escola e na sociedade.” (Marchão, & Henriques, 2014, p. 1862), considerando que deve haver um combate às desigualdade sem esquecer cada criança na sua individualidade, revertendo-nos assim para uma “sociedade mais justa será sempre uma sociedade onde a discriminação tem cada vez menos lugar.” (Marchão & Henriques, 2014, p. 1862), e cada um será compreendido independentemente das suas particularidades.

No seguimento da entrevista, e no que se refere aos sistemas de representação de género, há referência a que “no início da educação pré-escolar, nos 3 anos, que naturalmente eles reproduzem o que veem em casa, sendo possível observar entre pares. Ao longo do tempo e à medida que isto é desconstruído com os grupos, estes tipos de comportamentos diminuem”, comprovando que a partir desta idade (4 e 5 anos) as crianças desenvolvem um sistema de representação, devido a se encontrarem num estágio pré-operatório, idades que desenvolvem “um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (Papalia et al, 2009, p. 24). Estas características permitem constatar que uma criança desta faixa etária pode ter já ideias pré-concebidas acerca do assunto em questão. Como refere Cordeiro, entre os “4-5 anos – há uma compreensão vasta das coisas (vendo a maquilhagem como algo feminino e vêem o ato de mudar um pneu como algo associado ao masculino, e daí alguma perplexidade se o pai põe um avental ou se mãe levanta pesos)” (Cordeiro, 2007, p. 178 e 179). Pois a “diferenciação por género é uma das primeiras categorizações que as crianças fazem, e que dividirá o mundo em múltiplas classes e conjuntos” (Cordeiro, 2007, p.178), isto porque a determinada altura começam a observar mais a propriedade masculino e feminino, iniciando-se uma comparação do seu próprio corpo com o dos outros.

A entrevista evoluiu seguidamente para assuntos que tratam sobre a questão dos comportamentos discriminatórios em relação ao género, procurando perceber que tipo de atitudes são adotadas em sala. Verificou-se, que as educadoras adotam uma postura tendente a valorizar a pessoa como indivíduo independentemente das características biológicas. Assim, como Marchão & Henriques defendem que na educação para a cidadania em contexto pré-escolar, e de modo particular para a igualdade de género, deve realizar-se através de pedagogias de índole participativa e de aceitação das competências da criança, num sentido solidário e igualitário que a ajudem a construir comportamentos não estereotipados. Promover e educar para a igualdade de género deve, de modo natural mas intencionalizado, incluir um processo educativo alicerçado em valores socioculturais e de desenvolvimento pessoal e social impregnados de cidadania ativa, e deve decorrer num ambiente educativo em que o

tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre



PAULA
FRASSINETTI

direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças de género numa atitude de equidade. (Marchão & Henriques, 2014, p.700)

Num sentido mais direcionado, foi feita uma questão às educadoras dirigida ao seu grupo de crianças, de acordo com comportamentos de género. Em que as educadoras responderam todas que não verificam esses comportamentos. Porém, a educadora D. referiu que este tipo de comportamento é muito frequente aos 3 anos de idade, uma vez que as crianças apresentam imaturidade. Neste sentido, assim como afirma Cardona et al, a “manifestação de comportamentos típicos de género durante os primeiros anos de vida tende a preceder o desenvolvimento de uma compreensão sofisticada sobre o género, ou seja, sobre os modelos de masculinidade e de feminilidade culturalmente dominantes e a consolidação da identidade de género” (Cardona et al, 2010, p.22). A educadora N. ainda refere que se presenciasse uma situação destas, atuava de forma a mostrar que não é o género que tem de influenciar as escolhas, sendo que o educador deve “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.” (Cardona et al, 2010, p. 67). No que diz respeito ao decorrer do dia a dia no próprio jardim de infância e às interações entre as crianças, questionou-se relativamente sucedeu-se às ideias préconcebidas de género na interação criança-criança. As respostas das educadoras entrevistadas demonstram que ainda há alguns estereótipos e preconceitos. No entanto estes têm “evoluindo mediante a incorporação de novos direitos, (...) originando-se as chamadas gerações de Direitos Humanos, que têm a ver com a evolução das sociedades humanas” (Marcílio, 1998, p. 47). Salienta-se, ainda, que está muito presente na sociedade a ideia do termo género, e que este atende 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.” (Cardona et al, 2010, p. 12). Este termo é contruído a partir da sociedade, contribuindo para “exacerbar a distinção entre indivíduos de sexos diferentes. Refere ainda a educadora I., refere que há determinadas crianças que

reproduzem este modelo e dizem coisas do género: “o papá não quer que eu brinque na casinha porque diz que isto é de meninas.”

No que concerne às atividades orientadas, na nossa entrevista colocou-se à discussão de a intervenção educativa ia de encontro com uma distinção de género ou não. Procurando assim saber se as profissionais adequam as atividades à dualidade de género ou se o fazem de forma igualitária. As educadoras, na generalidade, responderam que planificam as atividades de forma igualitária, potenciando “a experiência de situações incentivadoras de uma participação igualitária de meninas e de meninos.” (Pires et al, 2017, p. 700). Contudo, a educadora S. afirma que “a nossa preocupação ao planificar atividades é dar resposta à individualidade de cada criança, promovendo o desenvolvimento de cada uma e do grupo e acreditamos que todas as crianças conseguem ir mais longe. Quando planificamos e realizamos atividades é para todos os para pequenos grupos ou grande grupo, mas nunca tendo o critério de género como base.”. Assim como defendem Marchão & Henriques, na educação para a cidadania em contexto pré-escolar, e de modo particular para a igualdade de género, “deve realizar-se através de pedagogias de índole participativa e de aceitação da competência da criança, num sentido solidário e igualitário que a ajudem a construir comportamentos não estereotipados.” (Marchão & Henriques, 2014, p. 700). Posteriormente, durante a entrevista, colocou-se a possibilidade/eventualidade de diferenciação quanto ao género durante a abordagem à temática das profissões em contexto de sala. As educadoras salientaram que não faziam associações de género às profissões, tentando sempre fazer o trabalho inverso mostrando que, por exemplo, uma mulher ou um homem podem ambos ser bombeiros, mostrando imagens/casos reais. A educadora I. afirma que existem profissionais que ainda o fazem, partilhando esses preconceitos, o que considera errado. Achando extremamente pertinente e útil uma atuação pedagógica que contrarie preconceitos e discriminações, relativamente à distinção entre sexo e género. Consoante Charro a socialização de género pode limitar as crianças (sexo feminino e masculino), de explorar os seus talentos e interesses para atingirem o seu potencial integral. Além disso, muitas vezes as expectativas irrealistas e contraditórias podem causar conflitos internos, problemas psicológicos e não querer ou não ser capaz de atender a essas expectativas pode conduzir a certas formas de punição por outras pessoas (Charro, 2012, p.13).

Em seguida, as educadoras foram questionadas sobre se na sua intervenção educativa implementam atividades que visem promover a igualdade de género. Aqui as respostas foram diversas, sendo que a educadora D. considera que todos os dias indiretamente, promove igualdade de género, como por exemplo, “quando estão no recreio, no campo de futebol, e ouve-se algo do género: os meninos são à baliza e eu pergunto – porque é que as meninas não podem ser à baliza. Isto acontece algumas vezes, mas tudo muda quando eu digo que vou ser eu na baliza e eu sou uma menina. Ou seja, o adulto mostra/exemplifica e no final do jogo já se verifica meninas na baliza”. Ainda que a educadora diga que nunca tenha planificado nenhuma atividade direcionada para esta concreto. Como sugere Cardona, as estratégias e atividades são “geralmente desenvolvidas de forma transversal, com particular enfoque para as situações que ocorrem no quotidiano, raramente obedecendo a uma planificação prévia. As raras situações planeadas que os docentes e as docentes apresentam são geralmente realizadas através de dinâmicas de trabalho colaborativo, com colegas.” (Cardona, 2015, p. 37). Na ótica da educadora I., todas as atividades “promovem igualdade de género, porque todas contemplam a participação e a construção de cada criança independentemente do seu género, todos participam e todos contribuem de igual forma independentemente do sexo.” Como comprova Marchão & Henriques

promover e educar para a igualdade de género deve, de modo natural mas intencionalizado, incluir um processo educativo alicerçado em valores socioculturais e de desenvolvimento pessoal e social impregnados de cidadania ativa, e deve decorrer num ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças de género numa atitude de equidade. (Marchão & Henriques, 2014, p. 700) A educadora S. acrescenta que, mais do que falar sobre este assunto, os educadores devem fazer com que as crianças aprendam através de experiências que os façam “aprender e refletir, então é importante fazer um trabalho em que todos sejam valorizados, sem estar a levantar essas questões, mas eles terem a plena noção que qualquer um pode tudo.”, pois uma “sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidos oportunidades de participação social” (Pereira, 2009, p. 7). A docente N. considera que os momentos de debate/conversas são momentos em “que a

criança partilha, e pode ser uma forma de trabalhar conceitos/ideias”. De acordo com Vasconcelos, é imprescindível que as crianças aprendam a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendam acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente,

da importância de cuidar da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social e trocando ideias de experiências de aprendizagens significativas (Vasconcelos, 2007, p. 113).

No seguimento da questão anterior, a entrevistadora interpelou se as educadoras notam uma mudança/reação da parte das crianças, após algumas destas atividades/dinâmicas realizadas. Todas as educadoras responderam similarmente, ressaltando a ideia de que após algumas das intervenções acima referidas, notaram uma mudança de pensamento e comportamento, onde muitas vezes até reforçam as ideias oralmente ou através de atitudes, dizendo que muitas vezes ouvem crianças dizer: “lembreste que falamos disso na assembleia e dissemos que ...”. O que vai de encontro com o preconizado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no sentido de alertar a comunidade educativa para “a importância da ação educativa a desenvolver com as crianças se estruturar num contexto de interações sociais positivas e coerentes com atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Pires et al, 2017, p. 698)

Depois, perguntou-se se as educadoras, na sua intervenção, sentem necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de género. Verificando-se que apenas uma, a educadora D., não sente necessidade de implementar estratégias, opinião contrária à das restantes. As outras educadoras consideram que esta temática não deve ficar esquecida. Marchão afirma que é importante “reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos, nas mais diferentes aprendizagens sociais e de convivência entre diferentes grupos sociais.” (Marchão, 2012, p. 3), sendo a promoção de igualdade de género, “um elemento fundamental na educação para a cidadania” (Marchão, 2012, p.3), considerando que quebrar estereótipos é um objetivo a alcançar, assim como a eliminação de estereótipos de Género. Constituindo-se “uma

prioridade da educação e da formação, para que raparigas e rapazes possam ter iguais possibilidades e direitos(...)" (Cabral, 2015, p. 36), de escolha ao longo da vida e em todos os níveis, na vida económica, social e política. Tendo então, a necessidade de evolução a nível profissional neste âmbito, de modo a contribuir para boas práticas promotoras de igualdade de género.

Seguidamente, na entrevista, tentou-se entender de se e que as entrevistadas consideravam a promoção de igualdade de género uma competência essencial. Genericamente, as respostas estiveram em concordância com a ideia de que a educação para a igualdade de género se define como uma vertente "educativa fundamental para a formação de cidadãos e cidadãs mais reflexivos/as e conscientes dos seus direitos e deveres, preparando as crianças para desempenharem um papel na construção de uma sociedade mais justa, solidária e respeitadora dos valores humanos." (Duarte, 2013, p. 44). A docente I. destaca que deve existir uma aposta numa educação para a cidadania através da igualdade de género, em contexto de pré-escolar, que constitui uma das maiores prioridades para melhorar a qualidade de aprendizagem e favorece a diminuição de desigualdades, contribuindo para a promoção de uma sociedade mais justa, de modo a combater as desigualdades, exclusão e discriminação entre géneros.

Em continuação, achou-se pertinente questionar o que pensavam da importância em intervir com o objetivo do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que privilegiem a igualdade de género. Desta forma, foi possível perceber que as respostas foram congêneres, defendendo 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" (Cardona et al, 2010, p. 26), sendo, por isso, crucial fundar uma "educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas (...)" (Cabral, 2015, p. 32). Apesar dos direitos humanos decretarem que todos os seres humanos devem ter igualdade de direitos, ainda hoje persistem diversos obstáculos relativos ao género como desigualdades, exclusão e discriminação. No entanto, como se pode constatar, a Direção Geral de Educação reforça a ideia que o exercício de cidadania leva a que os profissionais devam exercer com base na consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e de transformação social.

O seguimento da entrevista foi encaminhado para uma recolha de informação, com o objetivo de saber se as educadoras consideram os documentos orientadores relevantes para o desenvolvimento da igualdade de género, na educação pré-escolar. As educadoras entrevistadas regem-se, essencialmente, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, considerando-o o documento direto e completo, no sentido que

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.” (Cardona et al., 2010, p. 50)

A educadora S. faz referência ao documento “Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania”, salientando que o mesmo é um documento mais específico, tendo por base que “a eliminação de estereótipos de género deve constituir uma prioridade da educação e da formação, para que raparigas e rapazes possam ter iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, na construção dos seus projectos de vida ou nas respetivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política” (Cabral, 2015, p. 36). No entanto, considera que os documentos direcionados à temática nem sempre “são devidamente divulgados, ou seja, são divulgados para a formação inicial, mas para quem está no ativos nem sempre são divulgados da melhor forma”, ressaltando a importância de os profissionais procurarem informar-se/atualizar-se para assim melhorarem o seu desempenho. Posteriormente, foi-lhes questionado se esses documentos as ajudam ou não na promoção de igualdade de género. Foi apurado que as educadoras consideram que os documentos que conhecem e que a DGE disponibiliza adequados. Uma das educadoras menciona, ainda, que

precisamos mesmo é de alterar mentalidades para que o respeito e a valorização de ambos os sexos sejam vividos como tal e não apenas falados. Temos uma longa história de valorização do masculino, ainda é frequente que a generalidade das pessoas ofereça às meninas bonecas e

aos meninos carros e, nós na escola temos o dever de lhes mostrar que os brinquedos são para todos. É nestas pequenas ações vividas que as mentalidades se vão alterando. Estes documentos ajudam os profissionais se eles os lerem, pois se não tiverem consciência dos documentos, não há uma alteração de mentalidades. Portanto os documentos são importantes, são uma base, mas só por si não chegam, pois podem conhecer-lhos, mas se não os colocarem em prática não vale de nada.

A mesma considera que os profissionais têm pouco conhecimento relativamente aos documentos, existindo a necessidade de se atualizarem para que possa haver uma mudança de mentalidades, uma vez que o profissional de educação infância tem um papel fundamental para que se construa uma relação de respeito entre os géneros, sendo o educador o fomentador de “relações que possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado” (Finco, 2003, p.95). Como referem Marchão & Henriques os profissionais de educação devem “antecipar e desenvolver valores conducentes a práticas responsáveis, atitudes não discriminativas e constituir-se como um verdadeiro fórum democrático.” (Marchão & Henriques, 2014, p. 1860), sendo que neste contexto os educadores devem ser conscientes de tudo o que desenvolvem com os seus grupos de crianças, formal ou informalmente.

No que diz respeito às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, documento principal na intervenção educativa, colocou-se a questão sobre se este apoia os profissionais na promoção da igualdade de género. Neste caso, as opiniões foram distintas. Algumas enunciaram que as orientações eram bastante adequadas, tendo diretrizes claras relativamente ao que deve ser trabalhado em contexto de pré-escolar. As restantes, contrariamente, consideram que este assunto não é muito referido, não focando comportamentos, falando apenas de forma muito ampla, não havendo grande enfoque. Estas situam-se na linha de Cardona et al., quando diz que o contexto pré-escolar “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.” (Cardona et al, 2010, p. 50).

Para finalizar a nossa entrevista, foi pedido que as educadoras expusessem a sua perspectiva, face ao que entendem como “igualdade de género”. As respostas obtidas foram ao encontro de uma perspectiva igualitária, sem esquecer a individualidade de cada criança, pois todos têm necessidades e interesses diversificados, independentemente se são ou não do mesmo género, porque “todos os seres humanos são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de

fazer opções independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres, e, por outro, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens são igualmente considerados e valorizados.” (Cénero, 2013, p. 211)

4. Considerações Finais

Com a presente investigação foi possível verificar a importância da intervenção do educador de infância, perante a promoção da igualdade de género. Neste sentido o mesmo tem uma ação educativa importante, de modo a desenvolver nas crianças “interações sociais positivas e coerentes com atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Pires et al., 2017, p. 698). Assim sendo, “os/as profissionais de educação assumem um papel fundamental na promoção da igualdade de género, devendo, através do conhecimento do seu grupo e de cada criança em particular, permanecer atentos/as e proporcionar condições para que os meninos e as meninas aceitem e desenvolvam práticas mais igualitárias, levando-os/as a desconstruir os estereótipos presentes nas suas atitudes e comportamentos.” (Carvalho & Mendes, 2016, p. 8)

As crianças são seres que se encontram em constante desenvolvimento, sendo um processo que acontece rapidamente, da mesma forma que vão adquirindo novas competências à medida que o tempo passa. A aquisição de novas competências permite que as crianças tenham consciência das suas capacidades e permite-lhes fazer coisas por si próprias. “À medida que as crianças se vão tornando independentes, começam a afirmar a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, sem ajuda” (Post & Hohmann, 2011,

p.238), começando-se a tornar cada vez mais autónomas, atentas ao que as rodeia e reflexivas. Então, a promoção de cidadania, no contexto da Educação Pré-escolar é fundamental, pois a população infantil é cada vez mais heterogénea, multicultural e com diferenciadas etnias, tornando-se necessário o seu desenvolvimento e divulgação. Neste sentido, uma criança em idade de pré-escolar deve aprender a ser cidadão ou aprender a cidadania, como “uma forma de olhar o mundo que nos rodeia, assumindo as identidades e as diferenças na sociedade plural com um sentido de participação efetiva” (Cabral, 2015, p. 28). Segundo Amélia Marchão, cabe aos educadores perceber como as conceções dos adultos influenciam as conceções das crianças, no que se refere à igualdade de Género, permitindo definir um conjunto de atividades a desenvolver com as crianças em idade pré-escolar que fomentem a construção da igualdade de género para a cidadania plena (Marchão, 2012, p. 14). Desta forma, a educação para a cidadania deve ser desenvolvida desde muito cedo, uma vez que a cidadania está associada a questões de género, devendo o jardim de infância promover “a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo e da igualdade entre homens e mulheres.” (Cabral, 2015, p. 32)

Como apoio à prática educativa, podemos verificar que existem diversos documentos de apoio, nomeadamente documentos de referência nacional, projetos, métodos e políticas que fornecem informações necessárias, de forma a sustentar a prática profissional em contexto de pré-escolar, enquanto contexto promotor de igualdade de género. Contudo, através da análise das entrevistas realizadas e de toda a informação recolhida, pode-se constatar que os educadores se regem essencialmente pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Consideram-nas diretas e completas, no sentido que “promove a educação para a cidadania, integrando a aceitação da diversidade como meio de fomentar uma maior igualdade de oportunidades e participação.” No entanto, segundo Cardona et al., 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” (Cardona et al., 2010, p. 50). Assim, arriscamo-nos a proferir que os educadores poderiam investir mais neste sentido, uma vez que existem diversos documentos que fornecem informação, de modo a aprofundar os seus conhecimentos e, com isso, conduzir a educação no sentido da

diminuição progressiva de preconceitos, o que traria impactos ainda mais relevantes no futuro.

Contudo, a educação caminha num sentido positivo, sendo “uma prioridade da educação e da formação, para que raparigas e rapazes possam ter iguais possibilidades e direitos(...)” (Cabral, 2015, p. 36), de escolha ao longo da vida, a todos os níveis, na vida económica, social e política, constituindo, “conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas, tendo tendência para “encarar os estereótipos como expedientes negativos de perceção das outras pessoas, dada a facilidade com que, a partir deles, se envereda por juízos discriminatórios, pode ser-lhes atribuído, no entanto, um papel positivo no modo como o individuo lida com a multiplicidade de estímulos com que é confrontado no dia-a-dia” (Cardona et al.,

2010, p. 26). Desta forma, a promoção de igualdade de género deve ser tida cada vez mais em consideração em contexto de jardim de infância, uma vez que para o ser humano os estereótipos assumem uma função adaptativa. Nesta lógica, o trabalho a ser feito no presente com as crianças, terá impacto nas atitudes futuras, sendo importante “garantir a universalidade, objetividade e igualdade” (Marcílio, 1998, p. 49). Assim, a abordagem à igualdade de género, na educação pré-escolar, deverá ser inclusiva, visto que uma “sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social” (Pereira, 2009, p. 7). No jardim de infância, as expectativas e as aprendizagens a proporcionar às crianças devem assumir este sentido inclusivo, de valorização da diversidade e de aceitação plena de diferenças. Assim, “(...) a promoção de uma educação inclusiva entre rapazes e raparigas é a base que não pode ser esquecida para a construção de uma verdadeira igualdade de oportunidades e de participação de todos/as.” (Cardona et al, 2010, p. 96)

A educação para a igualdade de género é uma vertente “educativa fundamental para a formação de cidadãos e cidadãs mais reflexivos/as e conscientes dos seus direitos e deveres, preparando as crianças para desempenharem um papel na construção de uma sociedade mais justa, solidária e respeitadora dos valores humanos.” (Duarte, 2013, p. 44). Deste modo, esta primeira etapa de educação básica pode considerar-se, então, uma fase crucial na desconstrução e formação de determinados conceitos e valores que se fundamentem, verdadeiramente, na igualdade de género.

Consoante a análise dos dados recolhidos nas entrevistas, pôde-se verificar que as profissionais inquiridas apenas promovem igualdade de género em situações pontuais, não planificando atividades direcionadas. Assim, considera-se que devem ser proporcionadas atividades de diálogo e discussão, uma vez que são um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto pré-escolar. Deste modo, a discussão é entendida “como uma estratégia assente na interação oral ativa entre o educador ou educadora e a criança e/ou entre as crianças entre si, a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso.” (Cardona et al., 2010, p. 75). Haverá assim uma troca de ideias, sendo uma aprendizagem ativa com a participação de todos. Amélia Marchão & Hérder Henriques julgam que os educadores devem promover a discussão e reflexão das crianças, proporcionar momentos onde as crianças possam questionar e desenvolver a capacidade discriminatória

(Marchão & Henriques, 2014, p. 1858). Posto isto, e entendendo-o como uma consideração resultante do nosso trabalho, considerou-se interessante e necessário, no âmbito deste trabalho elaborar propostas de atividades exemplificativas promotoras de igualdade de género, uma vez que as educadoras inquiridas raramente ou nunca planificam neste sentido. É do nosso conhecimento e experiência que, caso sejam propostas práticas/atividades em concreto, as educadoras vê-las-iam de forma muito positiva e considerá-las-iam como uma ajuda e mais valia no desempenho da sua atividade. As educadoras têm consciência da necessidade de implementação de práticas promotoras de igualdade de género, mas pensamos que sentem uma lacuna de indicações/sugestões específicas de atividades em concreto.

A propostas destas atividades pela nossa parte surgiu porque se considera que “a educação pré-escolar, é, justamente, o local privilegiado para se estabelecerem os alicerces de uma consciência cívica junto dos mais novos, para que haja uma efetiva mudança de mentalidades e de comportamentos em prol da superação de estereótipos e de preconceitos. Nesse sentido, é necessário que a escola assuma também a responsabilidade de se tornar num local de partilha, de cooperação e de educação para a participação.” (Carvalho & Mendes, 2016, p. 3)

As propostas de atividades foram pensadas de acordo com a sua pertinência e a sua adequação às faixas etárias com as quais lidamos no nosso estudo, logo, as mesmas



foram direcionadas à faixa etária dos 4 e 5 anos, sendo crianças que se encontram no estágio pré-operatório, altura que se “desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (Papalia et al, 2009, p. 24). Estas características permitem constatar que uma criança desta faixa etária, pode ter já ideias pré-concebidas acerca do assunto em questão. Então considera-se, por isso, fundamental que este conteúdo seja abordado e planeado com intenções pedagógicas, de modo a promover a igualdade de género, a desmistificar ideias pré-concebidas e combater desigualdades. Além deste foco, as atividades foram elaboradas de forma a abranger mais do que uma área, dentro de uma visão interdisciplinar, o que constitui uma mais valia para o desenvolvimento da criança tornam-se, assim, atividades produtivas e completas.

Em suma, entendemos que a elaboração deste trabalho de investigação contribuiu para uma melhor compreensão acerca da temática relativa à igualdade de género em contexto pré-escolar. Mas também nos alertou para o facto de haver uma necessidade de que, cada vez mais, devem ser fomentadas atividades práticas direcionadas a esta temática, isto com o objetivo de fazer com que os educadores superem um estágio consciencialização/reflexão e passem à ação concreta baseada em instrumentos concretos direcionados especificamente a esta temática e faixa etária. Desta forma pode-se afirmar que quanto mais cedo forem trabalhados os valores de cidadania, mais facilmente e futuramente teremos cidadãos mais conscientes, numa sociedade onde tendam a existir menos desigualdades e preconceitos relativamente ao género. Para terminar, considera-se pertinente que os cursos de formação de educadores de infância despertem as discentes para esta questão, pois profissionais com consciência da relevância de fomentar igualdade de género desde muito cedo, poderão modificar mentalidades, sendo a educação um meio transformador.

5. Propostas de Atividades

As propostas de atividades por nós elaboradas e apresentadas em seguida, surgiram como resposta às necessidades descobertas no nosso trabalho de investigação. Como já referimos são proposta nossa que tem, também, conta o princípio da igualdade, que indica que “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” (Cénero, 2013, p. 47), que vai de encontro com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, onde se salientam os seguintes direitos e deveres: todos têm o direito ao ensino com garantia de direitos à igualdade de oportunidades, de acesso e êxito escolar e o ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais (participação dos cidadãos democraticamente numa sociedade livre) (Silva, 2006, p.3).

Estas propostas ou exemplos de atividades também surgiram porque, no estudo de caso, os educadores revelaram que na prática, raramente ou nunca planificam atividades direcionadas à promoção de igualdade de género, apenas intervindo de forma significativa em situações que ocorrem no quotidiano. Desta forma, uma vez que os documentos oficiais expõem que a educação para a igualdade de género é algo transversal, sentiu-se que existe uma lacuna sobre a qual pretendemos chamar a atenção sem, de forma alguma, ter pretensão a colmatá-la de forma extensiva e final. Por essa razão, produziram-se unicamente algumas propostas de atividades exemplificativas, de modo a incentivar, motivar e despertar os profissionais de educação para incrementação de atividades promotoras de igualdade de género.

As atividades elaboradas têm como principal objetivo a promoção da igualdade de género em contexto de pré-escolar, direcionadas à faixa etária dos 4 e 5 anos, sendo crianças que se encontram no estágio pré-operatório, altura que se “desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (Papalia et al, 2009, p. 24). Estas características permitem constatar que uma criança desta faixa etária, pode ter já ideias pré-concebidas acerca do assunto em questão.

Atividade 1 – Vamos brincar juntos!

| Nome da Atividade | Áreas de Conteúdo | Aprendizagens a Promover | Operacionalização da Atividade | Recursos Materiais |
|-------------------------|--|---|--|---|
| “Vamos brincar juntos!” | <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação - Domínio de Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> | <ul style="list-style-type: none"> Promover igualdade de género; Fomentar o diálogo e o debate; Desenvolver o espírito crítico; Justificar as suas opiniões; Incitar à reflexão; Trabalhar em cooperação com os pais; Manipular a tesoura; Realizar colagens. | <p>Depois do recreio, em grande grupo, a educadora provoca um debate de ideias, partindo de uma situação ocorrida no recreio (a).</p> <p>irá ser proposto às crianças que, em conjunto com os pais, façam recortes de revistas/jornais de 3 hobbies do pai, e 3 hobbies da mãe, colando e legendando.</p> <p>Por fim, as crianças irão partilhar as informações recolhidas e debater factos que possam surgir, como por exemplo, uma mãe poder ter um hobby que o pai de outra criança também tenha (gostar de assistir a jogos de futebol/cozinhar) ou pelo facto de poder haver claramente uma estereotipização dos hobbies.</p> <p>Assim, através dos dados recolhidos pelas crianças, a educadora terá a oportunidade de desconstruir estereótipos relacionados com o género, estimulando o espírito crítico e explicando que o género não determina opções individuais.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Folhas; Tesoura; Cola; Revistas/jornais; |
| Faixa etária: 5 anos | | | | |

Observações: Os materiais recolhidos poderão ser afixados na sala podendo surgir, até, um projeto de sala caso seja um tema que as crianças demonstrem interesse.

Legenda: (a) Durante o recreio uma menina queria ir jogar futebol com um grupo de meninos, os mesmo disseram “não podes jogar futebol, porque és menina.”

A atividade “Vamos brincar juntos!” foi estruturada de forma a fomentar a igualdade de género, mas também contemplando outras competências. Tendo em consideração que nos dias de hoje considera-se fundamental que o educador exerça as suas funções com base na interdisciplinaridade, pois na educação, segundo Celma Tavares, é necessário estar atento às metodologias que são compatíveis com a atualidade, e às possibilidades de agregar os conteúdos de todas as áreas, dentro de uma visão interdisciplinar (Tavares, 2007, p. 487), pode-se considerar que todas as áreas se completam, necessitando umas das outras para obter um ensino produtivo e completo. Assim, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação PréEscolar, esta atividade contempla duas das áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de

Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita),

que desenvolvem nas crianças as seguintes aprendizagens: promover a igualdade de género; fomentar o diálogo e o debate; desenvolver o espírito crítico; justificar as suas opiniões; incitar à reflexão; trabalhar em cooperação com os pais; manipular a tesoura e realizar colagens. Esta atividade é direcionada à faixa etária dos 5 anos.

Relativamente à operacionalização da atividade, a mesma poderá partir de uma situação ocorrida no recreio, como por exemplo, uma menina querer jogar futebol com um grupo de meninos, e estes últimos dizerem que “não podes jogar futebol, porque és menina”. A partir daí, a educadora pode, em contexto de sala, provocar um debate de ideias, partindo desta forma para a realização da atividade. A mesma, iniciar-se-ia por uma proposta de trabalho, em que as crianças perguntariam aos seus pais quais os seus hobbies preferidos (do pai e da mãe) representados em revistas/jornais (recortes legendados de forma escrita pelos pais). De seguida, as crianças na sala iriam partilhar a informação recolhida e debater factos, como por exemplo, a mãe de uma criança pode ter um hobby que o pai de outra criança também tenha (gostar de assistir a jogos de futebol/cozinhar) ou pode haver uma estereotipização de hobbies em termos de género nos trabalhos realizados pela maioria das crianças. Assim, através dos dados recolhidos

pelas crianças, a educadora terá a oportunidade de desconstruir estereótipos relacionados com o género, estimular o espírito crítico e explicar que o género não determina opções individuais. Por fim, os materiais recolhidos poderão ser afixados na sala, podendo surgir, até, um projeto de sala caso seja um tema que as crianças demonstrem interesse.

Desta forma, pode-se considerar que é uma atividade exequível, dando oportunidade às crianças de compreender que os gostos pessoais não estão ligados ao género e apelando à sensibilização contra os estereótipos de género, “através de teorias e práticas que promovam o equilíbrio enquanto mudança significativa na escola e na sociedade” (Marchão, & Henriques, 2014, p. 1862), intervindo, de forma a defender a mudança, para uma sociedade mais justa, que será “uma sociedade onde a discriminação tem cada vez menos lugar” (Marchão & Henriques, 2014, p. 1862), e onde cada um será compreendido, independentemente das suas particulares. Esta atividade, em cooperação com os pais, torna-se ainda mais rica em aprendizagens, uma vez que a ação educativa em cooperação com a família, 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.” (Cardona et

al., 2010, p. 49). Visto que a educação pré-escolar faz parte da primeira etapa de educação básica, então pode considerar-se uma fase crucial na desconstrução e formação de determinados conceitos, e valores que se fundamentem, verdadeiramente, na igualdade de género.

Atividade 2 – Peça de Roupa Favorita

| Nome da Atividade | Áreas de Conteúdo | Aprendizagens a Promover | Operacionalização da Atividade | Recursos Materiais |
|-------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------|
|-------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------|

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| <p>“Peça de Roupa Favorita”</p> | <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Promover igualdade de género; • Respeitar o outro; • Promover igualdade de oportunidades; • Desconstruir estereótipos de género; • Corresponder cada peça de roupa ao conjunto correspondente; • Interpretar os dados apresentados. | <p>A educadora aborda previamente, em contexto de sala, a temática das peças de roupa existentes no geral, pedindo que cada criança no dia seguinte traga a peça de roupa que mais gosta de vestir.</p> <p>No dia seguinte, todas as crianças trazem a sua peça de roupa favorita e colocam-na num saco. Em grande grupo, na sala, um de cada vez retira uma peça de roupa sem ver. Depois a criança identificará o que é, e colocará no arco (a) correspondente ao género que habitualmente usa aquela determinada peça.</p> <p>Por fim, a educadora irá provocar um diálogo e uma reflexão, uma vez que pegará em roupas consideradas de menino/menina e irá questionar o porquê de não poderem ser utilizadas por menino/menina. Podendo ainda sugerir que um menino/a vista alguma peça considerada de menina/o, mostrando que todos podem usar a roupa que quiserem, independentemente se são meninos ou meninas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Arcos; - Peças de roupa; |
| <p>Faixa etária: 4 anos</p> | | | | |
| <p>Observações: É expectável que as crianças reflitam e não associem peças de roupas a menino ou menina, verificando que todos podem usar as roupas com que se identificam. Certamente irá surgir a questão de os meninos não poderem usar saia, no entanto, aí o educador poderá mostrar que existem países que os mesmos usam, como na Escócia.</p> <p>No momento da sugestão de vestirem a peça de roupa, poderá ser um momento de feedback para o docente, de forma a perceber se o grupo percebeu o que era pretendido.</p> | | | | |
| <p>Legenda: (a) Arco Vermelho – roupas de menina; Arco Verde – roupas de menino; Arco Amarelo – Roupas utilizadas por ambos</p> | | | | |

A atividade “Peça de Roupa Favorita” foi pensada de forma a promover igualdade de género, e também contemplando outras competências. Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, esta atividade contempla duas das áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação

(Domínio da Matemática), que desenvolvem nas crianças as seguintes aprendizagens: promover igualdade de género; respeitar o outro; promover igualdade de oportunidades; desconstruir estereótipos de género; corresponder cada peça de roupa ao conjunto correspondente e interpretar os dados apresentados. Esta atividade é direcionada à faixa etária dos 4 anos.

No que se refere à operacionalização da atividade, esta poderá partir de uma abordagem aos tipos de roupa existentes no geral. Depois, a educadora pede às crianças que no dia seguinte tragam, no dia seguinte, uma peça de roupa que gostem de vestir. No dia seguinte, cada criança coloca a sua peça de roupa favorita dentro de um saco, e depois, em grande grupo, à vez cada criança retira uma peça de roupa aleatoriamente e posiciona-a nos arcos, que anteriormente teria sido explicado o que significava (Arco Vermelho – roupas de menina; Arco Verde – roupas de menino; Arco Amarelo – Roupas utilizadas por ambos). Por fim, a educadora iria provocar um diálogo e uma reflexão acerca do posicionamento de determinadas peças de roupa, questionando a escolha das crianças e podendo sugerir que algumas crianças, menino/a, vista alguma peça considerada de menina/o, mostrando que todos podem usar a roupa que quiserem, independentemente se são meninos ou meninas. No momento em que lhes é sugerido que vistam a peça de roupa, poderá ser um momento de feedback para o docente, de forma a perceber se o grupo percebeu o que era pretendido.

Assim, pode-se considerar que é uma atividade adequada, dando oportunidade às crianças de compreender que poderão usar as roupas que desejarem, não fazendo qualquer tipo de associação ao género, sendo expectável que as crianças reflitam e não associem peças de roupas a menino ou menina, verificando que todos podem usar as roupas com que se identificam. Certamente irá surgir a questão dos meninos não poderem usar saia, no entanto, aí o educador poderá mostrar que existem países em que os mesmos usam, como na Escócia, através de imagens ou vídeos reais. Pois, segundo Amélia Marchão cabe aos educadores definir

atividades para desenvolver com as crianças em idade pré-escolar, que fomentem a construção da igualdade de género para a cidadania plena (Marchão, 2012, p. 14). Desta forma, o jardim de infância deve promover "a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo e da igualdade entre homens e mulheres" (Cabral, 2015, p. 32). Neste sentido, é extremamente pertinente e útil uma atuação pedagógica que contrarie

preconceitos e discriminações, uma vez que 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” (Cardona et al., p. 20), cabendo “ao educador ou à educadora de infância conceber o currículo e promover atividades que visem trabalhar as questões de género com as crianças, de modo a desocultar ideias estereotipadas que possam ter.” (Duarte, 2013, p. 45).

Por último, a elaboração destas atividades torna-se indispensável, tanto para colmatar as lacunas verificadas pelas educadoras nas entrevistadas realizadas, como para servir de exemplo ou ponto de partida, para que os profissionais de educação coloquem em prática dinâmicas promotoras de igualdade de género. De acordo com Luísa Carvalho & Teresa Mendes “a educação para a cidadania deve iniciar-se o mais precocemente possível, através de estratégias educativas e pedagógicas que fomentem a partilha de experiências, o desenvolvimento do pensamento divergente e do espírito crítico e reflexivo”, levando “as crianças, meninos e meninas, a colocar-se no lugar do outro e a respeitar as diferenças individuais, culturais, sociais e de género, (...) a forma mais profícua de atenuar as desigualdades entre os seres humanos, independentemente do seu sexo, raça, cultura ou estatuto social. Numa sociedade cada vez mais plural, mas que se pretende inclusiva, a educação é fundamental para se fortalecer a coesão social e para capacitar os indivíduos de mecanismos heurísticos e axiológicos que lhes permitam assumir o seu papel de verdadeiros agentes de mudança. Para isso, é necessário que educadores, professores e outros agentes educativos se consciencializem, cada vez mais, do seu papel crucial na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.” (Carvalho & Mendes, 2016, p. 3)

Referências Bibliográficas

Alves, P. & Mota, C. P. (2015). Identidade de género e orientação sexual na adolescência natureza, determinantes e perturbações. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2,

45-61. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Alves-17/publication/274255677_Alves_P_Mota_CP_2015_Identidade_de_genero_e_orientacao_sexual_na_adolescencia_Natureza_determinantes_e_perturbacoes_Revista_Eletronica_de_Educacao_e_Psicologia_-_Edupsi_1_45-61/links/5ff1e1ac299bf14088694511/Alves-P-Mota-CP-2015-Identidade-de-generoeorientacao-sexual-na-adolescencia-Natureza-determinantes-e-perturbacoesRevistaEletronica-de-Educacao-e-Psicologia-Edupsi-1-45-61.pdf

Bento, A. I. F. (2012). *Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar* (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Portalegre. Disponível em:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2146/1/Alexandra%20Bento.pdf>

Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e género na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.

Disponível em: [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=kFs5milMfR8C&oi=fnd&pg=PA22&dq=Bento,+B.+\(2006\).+A+reinvenção+do+corpo:+sexualidade+e+gênero+na+experiência+transexual.+Rio+de+Janeiro:+Editora+Garamond.&ots=BkURjvEQm7&sig=ccOL7QDw6C3cqvf4_aKTCmnAdCs&redir_esc=y#v=onepage&q=Bento%2C%20B.%20\(2006\).%20A%20reinvenção%20do%20corpo%3A%20sexualidade%20e%20gênero%20na%20experiência%20transexual.%20Rio%20de%20Janeiro%3A%20Editora%20Garamond.&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=kFs5milMfR8C&oi=fnd&pg=PA22&dq=Bento,+B.+(2006).+A+reinvenção+do+corpo:+sexualidade+e+gênero+na+experiência+transexual.+Rio+de+Janeiro:+Editora+Garamond.&ots=BkURjvEQm7&sig=ccOL7QDw6C3cqvf4_aKTCmnAdCs&redir_esc=y#v=onepage&q=Bento%2C%20B.%20(2006).%20A%20reinvenção%20do%20corpo%3A%20sexualidade%20e%20gênero%20na%20experiência%20transexual.%20Rio%20de%20Janeiro%3A%20Editora%20Garamond.&f=false)

Boff, G. R. (2017). *Instrumento de análise para segmentação de mercado LGBT: uma proposta com a inclusão das variáveis de identidade de género e orientação sexual* (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Administração). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.

Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1099/1/BOFF.pdf>

Brander, P., Witte, L. D., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A. & Pinkeviciute, J. (2016). *Compass: Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens*. Sintra: Dínamo – Associação de Dinamização Sócio-Cultural.

Disponível em:

http://www.dinamo.pt/images/dinamo/publicacoes/compass_2016_pt.pdf

Butler, J. (2003). *Problemas de género: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Record.

Cabral, V. D. J. C. (2015). *Educar para a cidadania através de práticas de igualdade de género na Educação Pré-escolar* (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Portalegre.

Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14269/1/Dissertação%20->

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Cardona, M. J. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Revista Aprender*, 36, 63-71.

Disponível em:

<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/40>

Cardoso, A. M. M. (2005). *A revolução liberal em Trás-os-Montes (1820-1834): o povo e as elites* (Dissertação de Doutoramento em História Moderna e Contemporânea, na especialidade de História Económica e Social no Período Contemporâneo). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

Disponível em: [https://repositorio.iscte-](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7115/1/Tese%20de%20Doutoramento.pdf)

[iul.pt/bitstream/10071/7115/1/Tese%20de%20Doutoramento.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7115/1/Tese%20de%20Doutoramento.pdf)

Carvalho, L. & Mendes, T. (2016) *Práticas Promotoras da Igualdade de Género: Formar para uma Sociedade Igualitária*. Sevilla: Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide.

Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Mendes-](https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Mendes-7/publication/328403585_ACTAS_DEL_XV_CONGRESO_NACIONAL_DE_EDUCACION_COMPARADA_CIUADANIA_MUNDIAL_Y_EDUCACION_PARA_EL_DESARROLLO_UNA_MIRADA_INTERNACIONAL_Sevilla_16-18_noviembre_2016-Sociedad_Espanola_de_Educacion_Comparada_y/links/5bcaea1f299bf17a1c61ffa2/ACTAS-DEL-XV-CONGRESO-NACIONAL-DE-EDUCACION-COMPARADACIUADANIAMUNDIAL-Y-EDUCACION-PARA-EL-DESARROLLO-UNA-MIRADA-INTERNACIONALSevilla-16-18-noviembre-2016-Sociedad-Espanola-de-EducacionComparada.pdf)

[7/publication/328403585 ACTAS DEL XV CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION COMPARADA CIUADANIA MUNDIAL Y EDUCACION PARA EL DESARROLLO UNA M](https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Mendes-7/publication/328403585_ACTAS_DEL_XV_CONGRESO_NACIONAL_DE_EDUCACION_COMPARADA_CIUADANIA_MUNDIAL_Y_EDUCACION_PARA_EL_DESARROLLO_UNA_MIRADA_INTERNACIONAL_Sevilla_16-18_noviembre_2016-Sociedad_Espanola_de_Educacion_Comparada_y/links/5bcaea1f299bf17a1c61ffa2/ACTAS-DEL-XV-CONGRESO-NACIONAL-DE-EDUCACION-COMPARADACIUADANIAMUNDIAL-Y-EDUCACION-PARA-EL-DESARROLLO-UNA-MIRADA-INTERNACIONALSevilla-16-18-noviembre-2016-Sociedad-Espanola-de-EducacionComparada.pdf)

[IRADA INTERNACIONAL Sevilla 16-18 noviembre 2016-Sociedad Espanola de Educacion Comparada y/links/5bcaea1f299bf17a1c61ffa2/ACTAS-DEL-XV-CONGRESO-NACIONAL-DE-EDUCACION-COMPARADACIUADANIAMUNDIAL-Y-EDUCACION-PARA-EL-DESARROLLO-UNA-MIRADA-](https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Mendes-7/publication/328403585_ACTAS_DEL_XV_CONGRESO_NACIONAL_DE_EDUCACION_COMPARADA_CIUADANIA_MUNDIAL_Y_EDUCACION_PARA_EL_DESARROLLO_UNA_MIRADA_INTERNACIONAL_Sevilla_16-18_noviembre_2016-Sociedad_Espanola_de_Educacion_Comparada_y/links/5bcaea1f299bf17a1c61ffa2/ACTAS-DEL-XV-CONGRESO-NACIONAL-DE-EDUCACION-COMPARADACIUADANIAMUNDIAL-Y-EDUCACION-PARA-EL-DESARROLLO-UNA-MIRADA-INTERNACIONALSevilla-16-18-noviembre-2016-Sociedad-Espanola-de-EducacionComparada.pdf)

[INTERNACIONALSevilla-16-18-noviembre-2016-Sociedad-Espanola-de-EducacionComparada.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Mendes-7/publication/328403585_ACTAS_DEL_XV_CONGRESO_NACIONAL_DE_EDUCACION_COMPARADA_CIUADANIA_MUNDIAL_Y_EDUCACION_PARA_EL_DESARROLLO_UNA_MIRADA_INTERNACIONAL_Sevilla_16-18_noviembre_2016-Sociedad_Espanola_de_Educacion_Comparada_y/links/5bcaea1f299bf17a1c61ffa2/ACTAS-DEL-XV-CONGRESO-NACIONAL-DE-EDUCACION-COMPARADACIUADANIAMUNDIAL-Y-EDUCACION-PARA-EL-DESARROLLO-UNA-MIRADA-INTERNACIONALSevilla-16-18-noviembre-2016-Sociedad-Espanola-de-EducacionComparada.pdf)

Castilho, R. (2018). *Direitos humanos*. São Paulo: Editora Saraiva.

Cénero, C. P. (2013). *Igualdade de Género em Portugal 2012*. Lisboa: Divisão de Documentos e Informação.

Charro, M. C. (2012). *Educar rapazes e Educar raparigas*. Lisboa: Diel - Lda.

Coelho, A. P. J. P. (2019). *Prática de ensino supervisionada. Igualdade de género: práticas em contexto educativo* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação, Bragança.

Disponível em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/20574/1/Ana%20Patricia%20Coelho.pdf>

Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.

Comparato, F. K. (1998). Fundamento dos direitos humanos. *Cultura dos direitos humanos*. São Paulo: LTR, 1-74.

Disponível em:

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43946266/comparato_fundamentos_dh.pdf?1458557603=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DFundamento dos Direitos Humanos.pdf&Expires=1614707133&Signature=YAS491jWDzgZiPOdM0gbdAfPHULc11ezZ0A05YRRfQgwvtsaVgSOU9EfSNfXvjeJ0KrrN0vCqcl2QTlycqn7hOp551jFBIbN8LQeupczJQ3GAK85yXOUuvcleoD2DpheZ9kk8f-CclJ2IOyuZl1zuC08xubGXO2mFuDP8lrxh5KNSG4aKWbfIX1JrqFMmW8QbLCeWvajDmC63-3-1Pz9susG2bid8zxPIQa~PISICvri0YzhJ0PObctJA21ths7NmXenS8nSW3uoPGFJYwaDiaSm-ORVEHz4rHtY3HqbCHjeDK7yGM3To0AP8rDMFCxp68YsrTHAnIDJNwrqxuA_&KeyPairId=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43946266/comparato_fundamentos_dh.pdf?1458557603=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DFundamento_dos_Direitos_Humanos.pdf&Expires=1614707133&Signature=YAS491jWDzgZiPOdM0gbdAfPHULc11ezZ0A05YRRfQgwvtsaVgSOU9EfSNfXvjeJ0KrrN0vCqcl2QTlycqn7hOp551jFBIbN8LQeupczJQ3GAK85yXOUuvcleoD2DpheZ9kk8f-CclJ2IOyuZl1zuC08xubGXO2mFuDP8lrxh5KNSG4aKWbfIX1JrqFMmW8QbLCeWvajDmC63-3-1Pz9susG2bid8zxPIQa~PISICvri0YzhJ0PObctJA21ths7NmXenS8nSW3uoPGFJYwaDiaSm-ORVEHz4rHtY3HqbCHjeDK7yGM3To0AP8rDMFCxp68YsrTHAnIDJNwrqxuA_&KeyPairId=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Dellors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

Disponível em:

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Dias, R. D. (2015). Interdição de gênero: a lei que silencia o corpo. *Revista de Direito, Arte e Literatura*, 1, 229-245. Disponível em:

<https://www.indexlaw.org/index.php/revistadireitoarteliteratura/article/view/82/78>

Dias, J. C., Brito, S. & Ramos, A. P. (1993). Relatório Mundial da UNESCO 1993 Educação. *Análise Psicológica*, 9, 629-634.

Edström, C. (2014). Pedagogues' constructions of gender equality in selected Swedish preschools: A qualitative study. *Education Inquiry*, 5, 535-559.

Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v5.24618?needAccess=true>

Farinha, L. (2012). O Regime Republicano e a Constituição de 1911-entre a "Ditadura do Legislativo" e a "Governança em Ditadura": Um Equilíbrio Difícil. *História Constitucional*, 13, 597-609. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/2590/259027585024.pdf>

Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Gênero no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.

Ferreira, V., Silveirinha, M. J., Portugal, S., Vieira, C., Monteiro,

R., Duarte, M. & Lopes,

M. (2010). *Estudo de Avaliação do III Plano Nacional para a Igualdade-Cidadania e Género (2007-2010)*. (Relatório Final para a CIG). APEU – Associação Para a Extensão Universitária, Coimbra.

Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/III_PNI_Cidadania_e_Genero_2007_2010_Relatorio_Externo_de_Execucao.pdf

Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Asa.

Filho, C. D. B. R., & Neto, I. D. A. C. (2001). A evolução do conceito de cidadania. *Revista de Ciências Humanas da UNITAU*, 2, 1-20.

Finco, D. F. (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-posições*, 14, 89-101.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863/11340>

Fortin, M. (1999). *Os Objectivos de Investigação e as suas Questões ou Hipóteses – O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.

Godinho, T. (2004). Construir a igualdade combatendo a discriminação. *ML Políticas Públicas e Igualdade de Género*, 8, 55-185.

Disponível em:

<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf#page=55>

Gomes, V. R. V. (2012). *A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica-uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar* (Relatório de Estágio no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação, Castelo Branco.

Disponível em:

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1500/1/Relatório%20de%20Estágio.pdf>

Grossi, M. P. (1998). *Identidade de género e sexualidade*. (Pós-Graduação em Antropologia Social e Relações de Género no curso de Ciências Sociais da UFSC). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Disponível em:

http://homologa.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitoshumanos/direitosdasmulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/grossimiriam.pdf

Guedes, M. (1995). Género, o que é isso?. *Psicologia: ciência e profissão*, 15, 4-11.

Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931995000100002&script=sci_arttext)

[98931995000100002&script=sci_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931995000100002&script=sci_arttext) Guerra, J. R. V. (2017). *A Discriminação sexual com pessoas transgênero* (Dissertação de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3017/2/Dissertação-Adiscriminaçãosexual-com-pessoas-transgênero-vol.-1.pdf>

Half, E. (2016). *És um homem, uma mulher ou um corpo?*. Belo Horizonte: Universidade das Crianças.

Henriques, M., Reis, J. & Loia, L. (2006). *Educação para a Cidadania Saber e Inovar*. Lisboa: Plátano.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Junior, J. C. S. (2017). Evolução dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 13, 2.

Lopes, A. & Vicente, M. J. (2014). *Guia para Facilitadores/as Direitos Humanos e Cidadania*. Porto: Rede Europeia Anti-Pobreza.

Louro, G. L. (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20, 101-132.

Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/40669>

Machado, R. D. D. S. (2006). *O estudo do gênero pelo viés discursivo: refletindo sobre a dualidade masculino/feminino e sua relação com a escrita* (Tese de Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Alegre.

Disponível

em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7120/000539414.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marcílio, M. L., 1998, A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. *Revista USP*, 37, 47-49.

Marchão, A. (2012). *Promoção da igualdade de gênero-um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Escola Superior de Educação, Portalegre.

Disponível em:

http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20Marchão_Alexandra%20Bento.pdf

Marchão, A. & Henriques, H. (2014). *Género, cidadania e práticas educativas: a promoção da igualdade em contextos educativos*. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, & C.A. Ferreira (Eds.), Atas do XII congresso da Spce, (pp. 1855 – 1863). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Disponível em:
http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10107/1/Helder%20Henriques%20%26%20Amélia%20Marchão%20SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC-2.pdf

Marchão, A., & Henriques, H. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre. *Foro de Educación*, (14 (20), 339 - 360. Disponível em:
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11280/1/Educação%20para%20a%20igualdade%20de%20género.pdf>

Martin, C. L.; Wood, C. H. & Little, J. K. (1990, Dez., 6). The development of gender stereotype components. *Child Development*, 61, 1891 - 1904. Disponível em:
<https://www.jstor.org/stable/1130845?origin=crossref&seq=1>

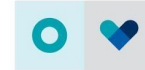
Mary Hohmann, Benet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EduSer*, 2, 49 - 65. Disponível em:
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf

Neto, A., Cid, M., Peças, A., Chaleta, E. & Bastos, J. (2000). *Cadernos de Coeducação: Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Nogueira, C., & de Oliveira, J. M. (2010). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Disponível em:
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64341/2/16034.pdf>



Nunes, M. T. A. (2009). *O Feminino e o Masculino nos materiais escolares – (in)Visibilidades e (des)Igualdades*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7127/3/Feminino e o Masculino_repositorio%20UAb .pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7127/3/Feminino_e_o_Masculino_repositorio%20UAb.pdf)

Oliveira, A. L. A. R. M. (2009). Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. *Revista Educação em Questão, Natal, 34 (20)*, 33 - 62.
Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3942/3209>

Oliveira, A. S. D. & Knöner, S. F. (2005). *A construção do conceito de gênero: uma reflexão sob o prisma da psicologia*. Trabalho de Conclusão de Curso. Blumenau: FURB.

Oliveira, C. S., & Mendes, A. (2017). Brincar ao gênero: Socialização e igualdade na educação pré-escolar. *Ex aequo, 36*, 167-196.
Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/files/2017-12/10-catarina-salesoliveira-andreiamendes.pdf>

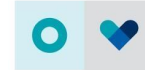
Pais, M. S. (1990). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. Comitê Português da Unicef.
Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Pandjarian, V. (2002). Os estereótipos de gênero nos processos judiciais e a violência contra a mulher na legislação. *Advogacia pro bono em defesa da mulher vítima de violência, 1-32*.
Disponível em: [https://www.enfam.ius.br/wp-content/uploads/2020/04/Estereótiposdegênero Valeria-Pandjarian-2.2.pdf](https://www.enfam.ius.br/wp-content/uploads/2020/04/Estereótiposdegênero_Valeria-Pandjarian-2.2.pdf)

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança: Da infância à adolescência*. Brasil: Mc Graw-Hill.

Pedro, J. M. (2005). Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História (São Paulo), 24 (1)*, 77 - 98.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>

Pelixo, P. C. A. (2014). *Desde que eles não mostrem: perspectivas de professores/as sobre orientação sexual e identidades LGBT* (Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Clínica). Escola de Ciências Sociais, Évora.
Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10718/1/Dissertação.pdf>



Pereira, F. (2009). *Educação Inclusiva – da retórica à prática*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pinheiro, M. D. C. P. R. (2019). *Políticas e práticas promotoras da igualdade de género nas organizações: o efeito do reconhecimento público* (Trabalho Final de Mestrado em Gestão e Recursos Humanos). Instituto Superior de Economia e Gestão, Lisboa. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/19094/1/DM-MCPRP-2019.pdf> Pinto, A. I., Grande, C., Cavalheiro, C., Carmo, D., Pinto, I. M., Mendonça, M., ... & Leal, T. (2008). *Cantinho da igualdade. Notai: notas para a igualdade*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/67401/2/87398.pdf>

Pinto-Coelho, Z., Martins, M. D. L., Baptista, M. M., & Maia, S. (2015). *Representações e práticas de género*. Braga: CS Edições. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40156/1/ZPC_et.al_2015_representacoes-genero.pdf

Pires, M. V., Mesquita, C., Lopes, R. P., Santos, G., Cardoso, M., Sousa, J. S. D. P. C., ... & Teixeira, C. (2017). *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de resumos*. Instituto Politécnico de Bragança.

Prates, M. I. R. N. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância* (Dissertação apresentada para conclusão do mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco). Escola Superior de Educação de Portalegre. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6134/1/Mónica%20Prates.pdf>

Praun, A. G. (2011). Sexualidade, género e suas relações de poder. *Revista Húmus*, 1 (1), 55 - 65. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1641/1302>

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. D. C. (2018). *Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional*. São Paulo: Editora Saraiva. Disponível em: [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=fdJiDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Ramos,+A.+D.+C.+\(2018\).+Teoria+geral+dos+direitos+humanos+na+ordem+internacional.+Editora+Saraiva.&ots=Pjp2coECK4&sig=Ap3IU7WBSg2vm9GGgCXMc95oUQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=fdJiDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Ramos,+A.+D.+C.+(2018).+Teoria+geral+dos+direitos+humanos+na+ordem+internacional.+Editora+Saraiva.&ots=Pjp2coECK4&sig=Ap3IU7WBSg2vm9GGgCXMc95oUQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e sociedade*, 23 (80), 400 - 422.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939>

Reis, N., & Pinho, R. (2016). Gêneros não-binários: Identidades, expressões e Educação. *Reflexão e Ação*, 24, 29-44.

Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7045/pdf>

Rêgo, M. D. C. D. C. (2012). Políticas de igualdade de gênero na União Europeia e em Portugal: Influências e incoerências. *ex aequo*, 25, 4-9.

Disponível em:

http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/02103_n25a04.pdf

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, 20, 72-99. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>

Scharlau, L. S. (2010). *Como as vivências significativas e a participação da família poderão influenciar no desenvolvimento integral do aluno*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Psicologia). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49031/000827018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Secad, C. (2007). Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Ministério da Educação. Org, Brasília*. Disponível em:

https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/03/GENERO_DIVERSIDADE_SEXUAL_NA_ESCOLA.pdf

Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M. & Tavares, T. (2005). *Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Gênero: Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Diretos das Mulheres

Silva, C. C. (2012). *Igualdade de gênero e práticas de gestão de recursos humanos: A contribuição da gestão de recursos humanos para a promoção da igualdade de gênero, em matéria de conciliação da vida profissional, familiar e pessoal* (Dissertação do Mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos). Escola Superior de Ciências Empresariais, Setúbal.

Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/c96e/678b41c54e50a63e3556d3d436ea06218b99.pdf>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Ministério da Educação.

Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, J. A. (2017). Aprendizagens relacionadas aos estereótipos de gênero na educação infantil. *Revista Educação-UNG-Ser*, 12 (1), 60 - 73.

Disponível em:

<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2885/2119>

Silva, M. E. F., & Brabo, T. S. A. M. (2016). A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. *Revista Trama Interdisciplinar, São Paulo*, 7 (3), 127 - 140.

Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwARdHSae-QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-zkGVAVE1VgOIZ35YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwARdHSae-QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-zkGVAVE1VgOIZ35YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-

[2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwARdHSae-QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-zkGVAVE1VgOIZ35YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
[BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwARdHSae-QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-zkGVAVE1VgOIZ35YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
[sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwARdHSae-QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-zkGVAVE1VgOIZ35YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
[RdHSae-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwARdHSae-QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-zkGVAVE1VgOIZ35YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
[QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwARdHSae-QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-zkGVAVE1VgOIZ35YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
[-zkGVAVE1VgOIZ35YA_](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwARdHSae-QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-zkGVAVE1VgOIZ35YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
[&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54830099/9856-41653-1PB.pdf?1509029165=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_introducao_dos_papeis_de_genero_na_inf.pdf&Expires=1615246003&Signature=MvNdtZCyuaPVcE21Mr6n5pkMuSCKgbFSd76cas7HYO6rbbjubqQw-2ZDi7QhYgxigX5JGZFYKVw01b60m1i0P8EOw9yXJbbwpl-Qk6EL7Y2-BACrUruy3Xy7ggWvOPgk9IW5VtF-FN6M9L66r2b1wcPk1f82LQQ8ekflfN1AgW-nq8-sIJ7AklKQhjbMpbFWZG6xq4Roia7KOqc4YHriJoqkgne5sPSSYwufIJQHxNHHUU1zLFpqwARdHSae-QFkGeY9iZ6OONqcfIVKvkv9WmhxGaO7naod74Fc6FC6iHcMSYW~EDcas97YlrBZZOvd1c-zkGVAVE1VgOIZ35YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Silva, P., Botelho-Gomes, P., & Queirós, P. (2017). As actividades físicas e desportivas têm sexo? O género no desporto. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2829), 1 - 60.

Silva, V. A. (2006, Maio, 16). *Direitos fundamentais: conteúdo essencial, restrições e eficácia*. DireitoNet.

Disponível em:

<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2627/Direitos-Fundamentais>

Soares, N. F. (2005). Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*, 7 (12), 1 - 10.

Souza Júnior, B. L. D. (2018). *A construção do pânico moral sobre a chamada "ideologia de gênero na educação" nos sites de movimentos cristãos (neo) conservadores* (Dissertação de Pós-Graduação em Educação Contemporânea).

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.

Disponível em:

<https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/32816/1/DISSERTAÇÃO%20Benedito%20Leite%20de%20Souza%20Júnior.pdf>

Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricometodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 487 - 503.

Disponível em:

http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf

Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). Direitos da Criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância. *IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência*. Fórum da Maia.

Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/890/1/Direitos%20da%20criança%20em%20Portugal.pdf>

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. In *"Saber (e) Educar"*. No 12. (Pp. 109 – 117).

Disponível em:

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf

Wall, K. & Amâncio, L. (2007). *Família e Género em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS

Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28234/1/ICs_KWall_LAmancio_Familia_LEN.pdf

Zabalza, A. M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Documentos do Colégio E.:

- Site do Colégio
- Regulamento Interno
- Projeto Educativo
- Fichas de anamnese do grupo da sala dos 5 anos

- Site da Direção Geral de Educação <https://www.dge.mec.pt> Documentos de Referência Nacional da Direção Geral de Educação:

- Plano Nacional para a Igualdade de Género
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/v_plano_nacional_igualdade_genero_cidadania.pdf
- Plano de Prevenção e Combate à Violência
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/v_plano_nacional_prevencao_combate_violencia.pdf
- Plano Setorial da Educação para a Igualdade de Género
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/plano_sectorial_igualdade_descricao.pdf
- Plano Nacional para a Igualdade
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/4_pni.pdf

Anexos

Anexo 1 - Tabela

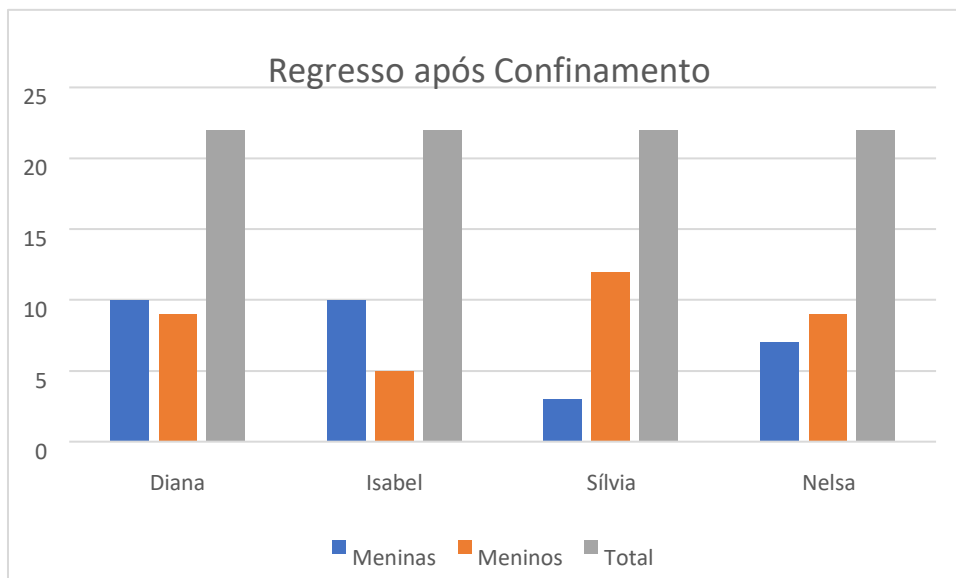
Resumo dos métodos para a promoção da igualdade de género, utilizados por três escolas Suecas em contexto pré-escolar.

| | Métodos Compensatórios (Compensatory Methods) | Métodos de Neutralidade/Semelhança dos Géneros (Gender Neutrality/Similarity Methods) |
|---|---|--|
| <i>Linguagem do docente</i> | Usar palavras tradicionalmente associadas a meninos para se dirigir a meninas e vice versa. Por exemplo: dar ênfase quando as meninas são fortes, o que normalmente é associado género masculino. | Usam as mesmas palavras e o mesmo tom de voz para se dirigir a ambos. |
| <i>Inventário e mudança de brinquedos, materiais e ambiente</i> | | Garantir um meio envolvente neutro, sem diferenciar as crianças. Por exemplo: trocar carros e bonecas por outros brinquedos que não estão associados a estereótipos de género. |
| <i>Atividades e momentos livres</i> | Encorajar as raparigas a praticar atividades que normalmente são praticadas por rapazes e vice versa. | Encorajar todas as crianças a praticar todo o tipo de atividades igualmente. |

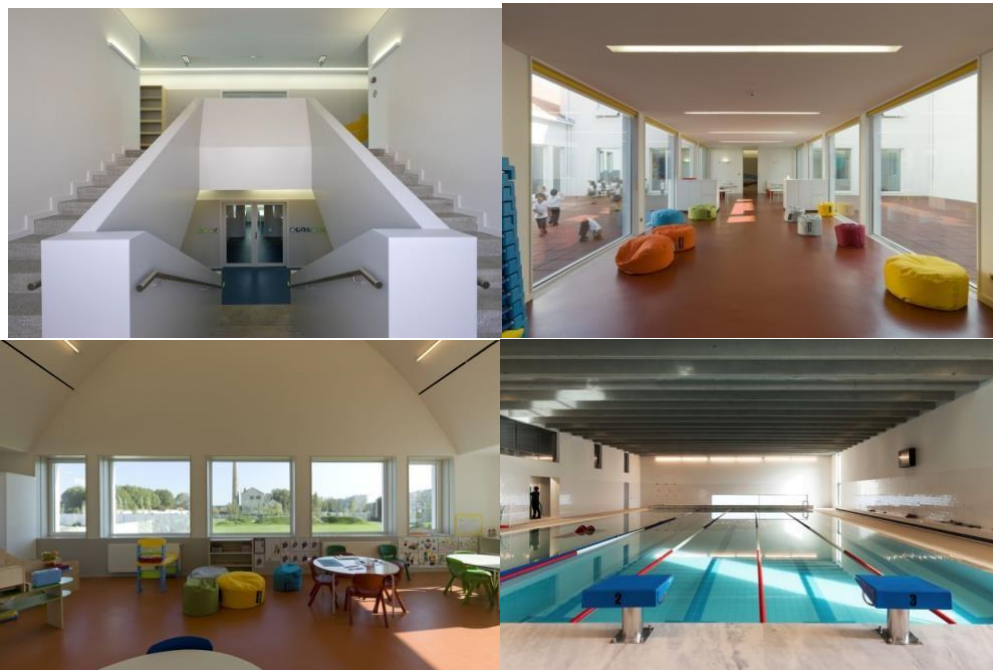
| | | |
|--|--|--|
| <i>Alterar literatura, músicas e rimas</i> | Duas das escolas mencionam alterar livros, para aumentar a quantidade de personagens principais femininas, dando ênfase ao facto de serem “fortes” e “corajosas”, sendo que normalmente são características associadas a personagens masculinas. | Mencionam alterar livros de modo igualitário. |
| <i>Exigências dos docentes, aceitação e espaço</i> | Apoiam as crianças (meninos e meninas) a enfrentar as suas dificuldades. | Exigem o mesmo tanto das meninas como dos meninos. |

- Traduzido pela discente.

Anexo 2 - Gráfico



Anexo 4 - Fotografias do Polo I (Colégio E.)

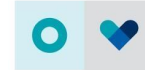


Apêndices

Apêndice 1 - Quadro De Categorias

| Categorias | Indicadores | Respostas das Entrevistadas |
|------------|-------------|-----------------------------|
|------------|-------------|-----------------------------|

| | | |
|---|--|---|
| <p>Ideais do Colégio</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Espaços - Total de crianças por sala - Sinalização - Conceção dos géneros - Materiais | <p>“aqui no colégio nós temos casas de banho diferenciadas para meninas e para meninos, identificadas com símbolos de meninas e meninos, mas no pré-escolar eles vão todos à mesma casa de banho independentemente do sexo, ... mas a partir do 1º CEB já existe essa divisão.” (Educadora I.)</p> <p>“enquanto sociedade isto ainda está muito atrasado, pois quando por exemplo, se vai a uma loja de brinquedos ainda temos identificado brinquedos para meninos e brinquedos para meninas que determinam uma função associada ao seu género” (Educadora S.)</p> <p>“nada na sala está identificado que é só para menino ou menina. Isso para mim já faz parte do passado, quando as áreas tinham esse tipo de indicação, que a área da casinha tinha desenhado meninas e a área da garagem tinha desenhado meninos, isso está ultrapassado e ainda bem.” (Educadora N.)</p> |
| <p>Sistema de Representação de Género</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Estereótipos de Género - Comportamentos discriminatórios - Ideias pré-concebidas - Desenvolvimento pessoal e social - Comportamentos específicos - Interações | <p>“no início da educação pré-escolar, nos 3 anos, que naturalmente eles reproduzem o que vêm em casa, sendo possível observar entre pares. Ao longo do tempo e à medida que isto é desconstruído com os grupos, estes tipos de comportamentos diminuem” (Educadora I.) “a melhor forma é conversar, mostrando mesmo que, por exemplo, não mal nenhum de uma menina jogar futebol como não há mal nenhum de um menino praticar dança.” (Educadora N.)</p> <p>“todos brincam em todas as áreas e com tudo, e todos brincam com todos.” (Educadora D.)</p> <p>“hoje dizem algo e amanhã já dizem o contrário, por exemplo um menino dizer a outra cor de rosa é de menina, mas no dia seguinte está a pintar com cor de rosa.” (Educadora S.)</p> <p>“eles já trazem de bagagem são ideias preconcebidas do que eles observam, porque tudo que eles captam é muito daquilo nas dinâmicas dos familiares, com amigos.” (Educadora D.)</p> <p>“nós sentimos na escola é que já há um enfoque grande nesta abertura, ou seja os pais já estão conscientes da necessidade de abrirem um bocado essas convenções, na generalidade, mas depois ainda existem pais que no seu caso em particular se preocupam quando as crianças fazem explorações que os pais não associam ao sexo ou como deveria ser. Portanto sim, há determinadas crianças que reproduzem este modelo e dizem coisas do género: “o papá não quer que eu brinque na casinha porque diz que isto é de meninas” (Educadora I.)</p> |



| | | |
|--|--|--|
| | | <p>“cabe-nos a nós adultos explicar que cada um de nós tem as suas preferências e que isso não está de modo nenhum relacionado com o género” (Educadora S.)</p> <p>“tive um menino que começou a praticar dança e os amigos questionaram “dança não é para menina?”, então eu tive de mostrar-lhes que, por exemplo, no futebol também existem meninas logo na dança também pode ter meninos. Após mostrar que todos podiam fazer várias modalidades, eles foram recetivos a essa ideia e logo desmistificaram esse assunto, e passaram a dar menos importância ... de facto verifiquei que alguns tinham algumas ideias preconcebidas, mas facilmente entenderam que todos podiam fazer tudo.” (Educadora N.)</p> |
|--|--|--|

| | | |
|------------------------------|---|---|
| <p>Intervenção Educativa</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Planificação - Atividades - Ações de acordo com a dualidade ou igualdade - Atuação pedagógica que contrarie preconceitos e discriminações - Promoção de igualdade de género - Competência essencial - Estratégias - Partilhas - Feedback | <p>“As atividades que eu promovo são em todas as formas o máximo igualitárias possível é uma das minhas máximas. De facto temos de dar uma reviravolta e temos de perceber que limitar atividades ao género é limitar aprendizagem, é limitar possibilidades de desenvolvimento, então na minha ótica as atividades são para todos e com todos” (Educadora I.)</p> <p>“A nossa preocupação ao planificar atividades é dar resposta à individualidade de cada criança, promovendo o desenvolvimento de cada uma e do grupo e acreditamos que todas as crianças conseguem ir mais longe.” (Educadora S.)</p> <p>“quando abordo este tipo de temas quem diz as profissões outros, coloco sobretudo a ideia e o essencial na profissão e não no género” (Educadora D.)</p> <p>“Todos podemos ser aquilo que quisermos, as profissões não têm sexo, as profissões são para todos, são saberes-fazer, e os saberes-fazer em nada têm haver com as predisposições biológicas ou com as caraterísticas biológicas com que nascemos. ... , quando eles partilham esses pre-conceitos é importante mostrar-lhes que isso não acontece, mostrando-les exemplos/casos de sucesso” (Educadora I.)</p> <p>“quando estão no recreio no campo de futebol e ouve-se algo do género os meninos são à baliza e eu pergunto porquê que as meninas não podem ser à baliza, isto acontece algumas vezes, mas tudo muda quando eu digo que vou ser eu na baliza e eu sou uma menina, ou seja o adulto mostra/exemplifica e no final do jogo já se verifica meninas na baliza.” (Educadora D.)</p> <p>“promovem igualdade de género, porque todas contemplam a participação e a construção de cada criança independentemente do seu género, todos participam e todos contribuem de igual forma independentemente do sexo.” (Educadora I.)</p> |
|------------------------------|---|---|

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>“as crianças aprendem através de experiências que os faz aprender e refletir, então é importante fazer um trabalho em que todos sejam valorizados, sem estar a levantar essas questões, mas eles terem a plena noção que qualquer um pode tudo.” (Educadora S.)</p> <p>“forma a minha intervenção para a promoção de igualdade de género, momentos mais descontraídos em que nós aproveitamos para intervir diretamente com as crianças, para causar uma reação imediata.” (Educadora D.)</p> <p>“há uma mudança de pensamento e comportamento, onde muitas vezes até reforçam as ideias vindo ter comigo e dizem, por exemplo, “as meninas também podem jogar futebol”, “as meninas podem brincar com bonecas”” (Educadora N.)</p> <p>“sou a favor de uma equidade de género, onde se respeita cada característica individual de cada uma das crianças independentemente de ser menino ou menina, cada individuo tem as suas características, e mais importante do que estarmos preocupados em se é menino ou menina é estarmos preocupados com a pessoa se sentir respeitada e valorizada.” (Educadora S.)</p> <p>“devemos pensar cada vez mais em estratégias que ajudaram a mudar determinados pensamentos.” (Educadora N.)</p> <p>“nós precisamos corrigir algumas assimetrias que foram criadas com esta construção do género e isso tem de começar em tenra infância. Poe-se em prática com as pequenas estratégias e com as orientações que nos são dadas pelo ministério da educação, que tem estado preocupado também em traçar algumas diretrizes para este trabalho.” (Educadora I.)</p> <p>“sem dúvida essencial, principalmente através de atitudes, pois infelizmente todos sabemos que por algo estar legislado, não quer dizer que esteja a ser colocado em prática. Precisamos mudar mentalidades, este é um problema da sociedade e nós, enquanto educadores temos o dever de ajudar a alterar estas mentalidades” (Educadora S.)</p> <p>“sem dúvida, porque as crianças aprendem através de experiências que vivenciam, e se tiverem um exemplo que privilegie a igualdade de género, em que tudo pode ser para todos, no futuro serão indivíduos diferentes, com uma mente mais aberta do que a sociedade atual.” (Educadora N.)</p> |
| <p>Documentos Orientadores Educação Pré-Escolar</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Relevância - Documentos de Referência Nacional - Apoio aos profissionais | <p>“guio-me essencialmente pelas orientações curriculares, mas os outros também são bastante importantes.” (Educadora D.)</p> |

| | | |
|--|----------------------|--|
| | | <p>“tudo que são documentos nacionais que aparecem no site da DGE são documentos válidos de leitura e reflexão.” (Educadora I.)</p> <p>“enquanto profissionais de educação temos o dever de nos informar de tudo o que vai saindo/ de nos atualizarmos, mas às vezes ainda existem pessoas (educadores/professores) que também ainda têm alguns preconceitos e se calhar precisavam de ter alguma formação neste sentido, para que possa ser alterado e modificado, e estarem até conscientes.” (Educadora S.)</p> <p>“precisamos mesmo é de alterar mentalidades para que o respeito e a valorização de ambos os sexos sejam vividos como tal e não apenas falados. Temos uma longa história de valorização do masculino, ainda é frequente que a generalidade das pessoas ofereça às meninas bonecas e aos meninos carros e, nós na escola temos o dever de lhes mostrar que os brinquedos são para todos. É nestas pequenas ações vividas que as mentalidades se vão alterando. Estes documentos ajudam os profissionais se eles os lerem, pois se não tiverem consciência dos documentos, não há uma alteração de mentalidades. Portanto os documentos são importantes, são uma base, mas só por si não chegam, pois podem conhecer-lhos, mas se não os colocarem em prática não vale de nada.” (Educadora S.)</p> |
| <p>Perspetivas das Educadoras face ao que entendem por “Igualdade de Género”</p> | <p>- Perspetivas</p> | <p>“o tratamento das crianças por igual, quer sejam do sexo feminino quer sejam do sexo masculino, com igualdade de oportunidades, “tudo para todos”, sem filtros e sem limitações. Está na hora de combater estereótipos, de modo a haver uma mudança.” (Educadora D.)</p> <p>“independentemente das características biológicas com que nascemos, nós temos acesso aos mesmos direitos e deveres na sociedade em que vivemos, então homens e mulheres têm os mesmos direitos e as mesmas liberdades e a mesma igualdade de oportunidades e de participação.” (Educadora I.)</p> <p>“que o homem e a mulher tenham os mesmos direitos e sejam vistos como seres iguais na sociedade, que sejam vistos com as mesmas capacidades e tenham os mesmos benefícios.” (Educadora S.)</p> <p>“os homens fazem as mulheres também podem fazer e vice-versa, porque os homens não são mais nem menos que as mulheres, somos todos iguais.” (Educadora N.)</p> |

Descrição Diária

Data: 16/11/2019

Observadora: Flávia (estagiária)

Idade: 5 anos

Descrição:

Hoje a mãe da M.M. proporcionou um momento de culinária ao grupo de crianças, demonstrando como fazer um bolo com casca de banana. As crianças puderam participar ajudando na confeção do bolo.

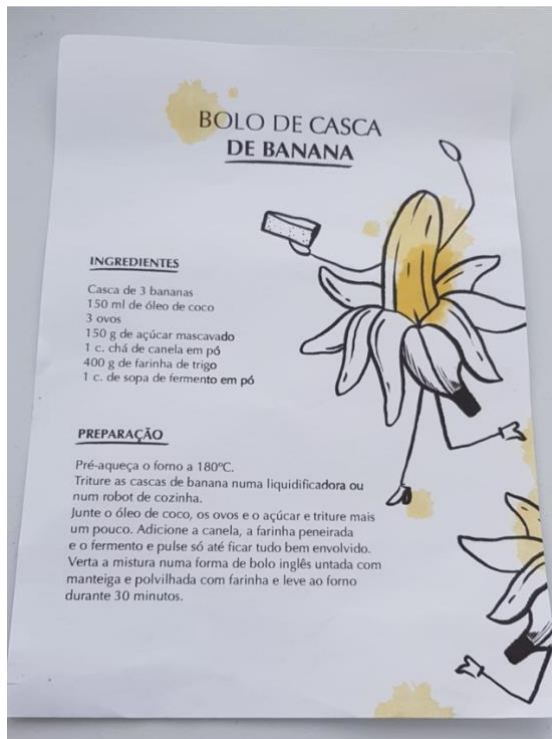
Por fim, esta mãe simulou uma magia e mostrou o bolo já pronto a comer.

Comentário:

O momento de culinária teve a participação especial da mãe de uma criança da sala, havendo assim uma interação entre a escola e a família. Esta trouxe todos os instrumentos precisos, assim como uma receita em papel, para que cada criança possa repetir a experiência com os seus pais nas suas casas.

Ao longo de todo o processo de preparação do bolo, houve interação entre esta convidada e as crianças, pois todos puderam participar, verificando-se que as crianças ficaram bastante entusiasmadas, motivadas e com vontade de participar ativamente. Revelando-se assim, um momento rico em aprendizagens, a nível das ciências e de interação social.

Imagens:



Apêndice 3 - Entrevistas

Entrevista A



Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar que incide sobre temática a "Igualdade de Género", sob orientação do Professor Miguel Prata Gomes. Esta entrevista tem como objetivo conhecer a opinião/perspetiva dos um Educadores de Infância face à temática em questão.

Os dados recolhidos serão tratados, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos mesmos, sendo utilizados apenas no âmbito académico.

| | |
|---------------------|-------------------------------|
| Entrevistador: | Flávia Paiva Matos |
| Local: | Zoom |
| Duração: | Aproximadamente 15/20 minutos |
| Suporte de registo: | Gravação áudio |

Identificação do Entrevistado Nome:

D.

Idade: 29

Habilitações Académicas: Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico **Anos de serviço:** 5

Responsável pela sala dos (idade): 5 anos

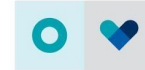
PARTE I

- 1. Recentemente, após o confinamento devido à pandemia COVID-19 deu-se a reabertura dos Jardins de Infância. Como foi acolher novamente as crianças? Que gostaria de destacar?**

Independentemente de todos os receios com esta segurança primordial, claro que foi toda uma adaptação a esta nova realidade que vai viver connosco ainda não sabemos bem por quanto tempo, mas considero que foi importante que as crianças voltassem à realidade e deixar a parte digital. Claro que suportamos todas estas técnicas durante o tempo que foi possível e considero que resultou muito bem, aliás superou na totalidade as minhas expectativas, apesar de toda a readaptação de todo o nosso trabalho, mas chegou o momento de nós voltarmos, porque sobretudo da parte das crianças é muito importante esta parte da interação. Falando sobretudo dos 5 anos, em que se aproxima a transição para o 1ºCEB é importante haver este fecho de um capítulo, tanto com o educador como entre os pares. Uns voltaram sem medos outros voltaram um bocadinho receosos com bastantes dúvidas, aqui saliento também o papel dos pais enquanto cuidadores que têm outro tipo de preocupações, mas eu acho que foi crucial este revoltar a tudo que era necessário voltar a viver, claro que em algumas coisas foi um começar do zero para se adaptarem a esta nova realidade. No entanto, as crianças reagiram muito bem a esta nova realidade.

- 2. As crianças regressaram na totalidade? Se não, quantas regressaram? Antes da pandemia, qual o número total crianças em sala? Quantas meninas e quantos meninos?**

Não, duas a três crianças que nunca voltaram. Voltaram 10 meninas e 9 meninos. Antes da pandemia tinha 22 crianças, 10 meninas e 12 meninos.



3. No cotidiano, observando a interação criança-criança verifica alguma diferença relativa ao gênero? Verifica que alguma criança tem ideias preconcebidas relativas ao gênero?

Relativamente ao meu grupo agora não se verifica, claro que não se consegue controlar tudo aquilo que eles dizem e muito daquilo que eles já trazem de bagagem são ideias preconcebidas do que eles observam, porque tudo que eles captam é muito daquilo nas dinâmicas familiares, com amigos. Nós como educadores temos de saber gerir da melhor forma em conjunto com os familiares, barrando comentários discriminatórios involuntários de “ai não vou usar cor de rosa porque é de menina”; “não vou fazer atividade x porque isso é para meninos”, nós é que acabamos por controlar esta parte da desigualdade de gênero, desmistificando ideias que eles trazem de casa/sociedade. Nós muitas vezes não parámos para pensar, mas as equipas devem refletir sobre assuntos que cada vez são mais estereotipados, como as raças, o gênero, as etnias, que cada vez mais lidamos com essa realidade dentro dos nossos grupos e que deve ser um ponto fulcral nos debates, porque nós enquanto profissionais também temos uma bagagem não são só as crianças que a trazem. Então deve haver um trabalho nesse sentido, porque ainda estão presentes muitas ideias antigas, que são muito de a criança se ainda não tinha entrado na fase verbal e nós já dizemos ou concetualizamos coisas “é menino então vai gostar de futebol”. Estas pequenas coisas que se diz de forma inconsciente e acontece por vezes dizemos a uma criança gostavas de experimentar x e a criança diz “eu gostava, mas o meu pai e a minha mãe dizem que isso não é para mim”, ou seja, isso já são ideias completamente definidas e preconcebidas anteriormente à parte da exploração/experimentação, que nota-se que já têm uma ideia de algo que não foi experimentado.

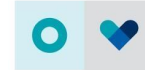
Atendendo à questão, eu não sinto, aliás têm alguma dificuldade de lidar com esse tipo de respostas que por vezes ouvem de outras crianças, porque eu tenho meninos na dança e meninas no futebol, portanto toda a junção de práticas que fui experimentando ao longo dos anos, grupo que já está comigo à 4 anos, sempre transmiti a ideia que todos podemos experimentar tudo e os pais também constituem um grande apoio neste sentido. Posso referir que uma criança deste grupo nos 3 anos recusava-se a brincar na área do faz de conta, tendo uma ideia preconcebida que o faz de conta (cozinhar, passar a ferro e cuidar de bebés) é para meninas, como o jogo simbólico é uma das áreas mais importante a trabalhar e que os possibilita a um leque de experiências e descoberta de interesses. Hoje esta criança já brinca em todas as áreas da sala aproveitando o que cada área de permite explorar, mas isto foi um trabalho de equipa em parceria com a família, gostava de vincar que nada é possível só com o trabalho da escola.

4. No que diz respeito ao seu grupo de crianças, verifica comportamentos específicos de acordo com o gênero? Como por exemplo, uma menina dizer que não brinca com carros, porque é um brinquedo de rapaz. Caso verifique, estes conferem-se mais por os meninos ou por as meninas? Pode dar um exemplo?

Não, de momento não, só tive aquele caso pontual aos 3 anos, verificando-se imaturidade neste sentido. Claro que ele retirou esta ideia de algo que presenciou e interiorizou que isso fazia sentido para ele.

Quanto ao grupo todos brincam em todas as áreas e com tudo, e todos brincam com todos.

5. No Colégio, quanto aos espaços existe diferenciação associada ao gênero? Como por exemplo nas casas de banho ou outros espaços.



Não, estava a pensar que ao longo da minha prática já verifiquei alguma evolução, por exemplo se na sala tivesse fotografias a representar as áreas, na casinha teria uma menina, hoje em dia isso já não é visível, já não se identifica desta forma, identifica-se quanto ao que tem na área não de para quem é mais indicado. Notando-se uma evolução na educação neste sentido, banindo estas indicações limitativas. Contudo acho que estamos a caminhar num sentido positivo.

Relativamente aos espaços comuns, aqui no colégio temos o cuidado de ter tudo em cores neutras, verde, laranja, amarelo, cores que não estão automaticamente categorizadas, por exemplo as casas de banho umas são verdes e outras laranja, portanto nada indica que é para menino ou menina, no refetório tem várias imagens de meninos e meninas. Representações de que tudo é para todos, que é importante para eles e que faz parte da integração, pois pequenos detalhes que se pensarmos podem limitar muito.

Uma das coisas que o colégio teve o cuidado e não foi por acaso, foi o facto de criar uniformes para meninas (saia, calção e calça) e para meninos (calça e calção), havendo uma diversidade tanto para menino como para menina. Enquanto que ainda existe colégios que apenas existe, saia para menina e calça para menino, não havendo outra opção.

6. Quanto às atividades realizadas, o género é tido em consideração de modo adequar as atividades à dualidade de género ou é igualitária?

De forma igualitária, em sala olhamos tudo de todas as formas e todos trabalham com tudo.

7. Implementa atividades que visem promover a igualdade de género? Algum exemplo?

Esta pergunta é difícil de responder, porque eu penso e nunca promovi nenhuma atividade direcionada à igualdade de género, mas no quotidiano em alguns momentos por vezes intervenho com esse propósito. Como por exemplo, quando estão no recreio no campo de futebol e ouve-se algo do género “os meninos são à baliza” e eu pergunto porquê que as meninas não podem ser à baliza, isto acontece algumas vezes, mas tudo muda quando eu digo que vou ser eu na baliza e eu sou uma menina, ou seja o adulto mostra/exemplifica e no final do jogo já se verifica meninas na baliza.

7.1. Costuma verificar alguma mudança/reação por parte das crianças, após atividade realizada?

Por exemplo, após a intervenção do campo de futebol verifica-se uma reação da parte das crianças. Sendo desta forma a minha intervenção para a promoção de igualdade de género, momentos mais descontraídos em que nós aproveitamos para intervir diretamente com as crianças, para causar uma reação imediata.

8. Sente necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de género? Porquê?

Não sinto necessidade, mas por vezes intervenho em momentos descontraídos como já referi anteriormente, de modo a corrigir algo do momento, fazendo-os ver que as meninas são tão capazes como os rapazes e vice-versa. Influenciando a criança consoante o momento.

9. Que estratégias utiliza para promover a igualdade de género? Acha que deve implementar mais estratégias neste sentido?



Eu acho que a principal estratégia é haver um seguimento de conceitos preestabelecidos entre a família e a escola, porque se trabalharmos com equilíbrio, tendo em conta a identidade da criança, convivência democrática, de autonomia e independência, e se isto for um trabalho em parceria é muito mais fácil para o educador. Eu neste grupo não tenho esta dificuldade, uma vez que os pais têm estas ideias prédefinidas quanto a esta abertura de igualdade de oportunidades independentemente do género e não balizam limitações que o adulto pode impor de forma inconsciente. Mas a principal estratégia é esta, inicialmente analisar o que rodeia a criança, perceber aquela gestão de ideias que não está muito bem definida, e depois agir em conformidade do que obtivemos da forma como podemos. Se for possível esta parceria é mais fácil de atingir determinados objetivos, havendo uma continuidade neste sentido/ um reforço.

10. Dos materiais da sala, quais se adequam mais a meninas e os que se adequam mais a meninos? Por que motivo acha que determinado material se adequa mais a meninas do que a meninos?

Não, por exemplo, em termos de cores nenhuma cor é categorizada a um género, mas por preferência. No meu grupo tenho um menino que utiliza muitas vezes cor de rosa nos seus trabalhos.

11. Quando aborda a temática das profissões em sala, diferencia-as quanto ao género? Como por exemplo, associar a profissão de professor a uma mulher e a profissão de bombeiro a um homem. Suponhamos que as crianças fazem este tipo de associação ao género, como intervém perante esta temática de forma a que as crianças não interliguem determinada profissão ao género?

Não, quando abordo este tipo de temas quem diz as profissões outros, coloco sobretudo a ideia e o essencial na profissão e não no género. Quando se mostra um bombeiro quase sempre se mostra um homem, mas nós podemos mostrar o contrário, eles até podem questionar, mas assim entendem que é possível e que pode ser executada tanto por um homem como por uma mulher. Então acho que devemos fazer um trabalho baseado na reflexão, antes de a colocar em prática e de lhes dar um pouco da resposta do que eles por vezes se questionam. Mas ainda se vê muito a bombeiro colocar um homem e professor colocar uma mulher.

Aqui à tempos até tive uma pergunta curiosa de um menino que tem um irmão noutra instituição e que tem um educador homem, este menino veio muito curioso porque não sabia que existiam educadores homens porque no colégio só existem educadoras, lá está teve que haver toda uma abordagem da minha parte e explicar-lhe que quando andei na faculdade que também existiam meninos a fazer o curso, que efetivamente é uma profissão mais procurada por mulheres mas ao longo do tempo alguns homens já procuram esta profissão e que se continuarmos assim no futuro irá haver mais educadores. Mostrando que é uma profissão disponível para ambos os géneros, e penso que levarem essa ideia é aquilo que nós devemos requerer nesta faixa etária. Mas existe profissões que eles sabem que existem os dois por exemplo medico, porque já viram bastantes médicos e médicas, mas há outras que associam ao género por falta de informação. É o que eu digo, isto é uma conquista que nós devemos ir explorando e aproveitando cada vez que surjam.

12. Considera a promoção de igualdade de género, uma competência essencial a desenvolver? Porquê?

Sem dúvida, acho que cada vez mais nós caminhamos para uma sociedade de ano para ano cada vez mais diferente, e ainda bem que assim o é, porque temos melhorado em vários aspetos e devemos continuar a trabalhar sempre com o pensamento de criar uma



sociedade cada vez menos estereotipada, pois as ideias preconcebidas que os adultos têm, acabam por ser passadas para as crianças de forma involuntária, que pode criar um estereótipo positivo ou negativo. Esta temática deve ser cada vez mais abordada, porque assim a nossa sociedade o requer, o mundo que as crianças se vão deparar.

13. Nos dias de hoje, pensa que é importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que privilegiem a igualdade de género? Porquê? Sim, claro. Porque é algo importante para o futuro deles e da sociedade.

14. Considera que as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, apoiam os profissionais na promoção da igualdade de género?

Sim, creio que nesse sentido as orientações estão bem formuladas, claro que nem sempre se dirigem a esta temática diretamente, mas sobretudo na área de formação pessoal e social, que se refere à cidadania, respeito pelo outro, igualdade de oportunidades, tudo isto vai culminar nesta temática de igualdade de género, criando um caminho que os leva a refletir sobre este assunto, ainda que não seja diretamente. Estas orientam os profissionais claro, no caminho certo, mas cada um com a sua leitura interpreta de maneiras diferentes.

15. No que diz respeito aos documentos orientadores, quais os que considera relevantes para o desenvolvimento da igualdade de género?

Eu guio-me essencialmente pelas orientações curriculares, mas os outros também são bastante importantes.

15.1. Considera que esses documentos a ajudam na promoção de igualdade de género? Se sim, como? Se não, o que acha que poderia ser feito no sentido de haver mais apoio aos profissionais de educação?

Sim, mas os profissionais têm de abrir a mente e refletir a partir desses documentos.

16. Conforme a sua prática profissional, considera a documentação oficial adequada? O que mudaria?

Bastante adequada. Não mudaria, adequaria que não deveria ser só o papel da escola na abordagem deste tema, acrescentava que este deveria ser um trabalho de parceria, o envolvimento das famílias neste sentido. E para salvaguardar o trabalho do educador tem de existir esta parceria, pelo desenvolvimento positivo da criança.

16.1. Estas mudanças teriam algum efeito nas suas práticas? De que forma?

Primeiramente, dava a conhecer as orientações curriculares aos pais, para terem conhecimento dos conteúdos, das abordagens, também ficariam a saber mais do que intuito ficariam a saber que é também uma responsabilidade deles também, e importância do seu papel relativamente a esta temática, para um desenvolvimento pessoal pleno da criança.

17. O que entende de “igualdade de género”?

Para mim, em termos muito pessoais é sobretudo o tratamento das crianças por igual, quer sejam do sexo feminino quer sejam do sexo masculino, com igualdade de oportunidades, “tudo para todos”, sem filtros e sem limitações. Está na hora de combater estereótipos, de modo a haver uma mudança.

Entrevista B

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar que incide sobre temática a "Igualdade de Género", sob orientação do Professor Miguel Prata Gomes. Esta entrevista tem como objetivo conhecer a opinião/perspetiva dos um Educadores de Infância face à temática em questão.

Os dados recolhidos serão tratados, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos mesmos, sendo utilizados apenas no âmbito académico.

| | |
|---------------------|-------------------------------|
| Entrevistador: | Flávia Paiva Matos |
| Local: | Zoom |
| Duração: | Aproximadamente 15/20 minutos |
| Suporte de registo: | Gravação áudio |

Identificação do Entrevistado Nome:

I.

Idade:36

Habilitações Académicas: Mestrado em Psicologia e em Educação Pré-Escolar

Anos de serviço:12

Responsável pela sala dos (idade): 5 anos

PARTE I

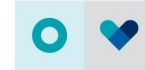
1. Recentemente, após o confinamento devido à pandemia COVID-19 deu-se a reabertura dos Jardins de Infância. Como foi acolher novamente as crianças? Que gostaria de destacar?

Foi muito bom estar de volta, além de termos mantido o contacto através de atividades síncronas e assíncronas durante o tempo de confinamento que foram importantes para nos mantermos na vida das crianças. Mas claramente faltava a parte relacional, conseguir dar o reforço e motivação que ultrapassam o ecrã, que passa pelo abraço, que passa pela conversa olho – olho e cara com cara. E as crianças voltaram ao colégio com muito entusiasmo e, claramente com falta desta relação, então foi maravilhoso. Os pais também os trouxeram com entusiasmo, as crianças vinham com vontade e a equipa também estava recetiva e ansiosa por regressar à normalidade. Relativamente à normalidade, teve de ser encontrada uma nova realidade, e sinto que conseguimos recuperar o que era de facto importante, as atividades com interação, as brincadeiras, a partilha de afeto, a colaboração nas atividades, essa parte conseguimos recuperar, com alguns constrangimentos relacionados com a segurança, mas que nesta altura são fundamentais para que o resto possa acontecer. Sinto é que recuperamos uma nova normalidade, que será aquela que vamos ter de nos habituar, adaptando-nos a este novo quotidiano.

2. As crianças regressaram na totalidade? Se não, quantas regressaram? Antes da pandemia, qual o número total crianças em sala? Quantas meninas e quantos meninos?

Não, na minha turma em especial tenho cerca de 70% do grupo. No total tenho 13 meninas e 10 rapazes, mas retomaram 10 meninas, por tanto faltam 3, e os rapazes retomaram em menor número, têm vindo 4 ou 5.

3. No quotidiano, observando a interação criança-criança verifica alguma diferença relativa ao género? Verifica que alguma criança tem ideias preconcebidas relativas ao género?



Este tema “Igualdade de género” tem sido um tema em análise na educação, pois nós perpetuamos durante muitos anos tradições que já não fazem sentido e de facto falar de sexo ou de género são coisas diferentes, porque quando falamos de sexo diz respeito às características genéticas e biológicas, e o género diz respeito aquilo que é a construção social sobre o que deve ser o sexo. Portanto, durante muitos anos, nós ouvimos os pais, avós e professores, associarem a determinado sexo determinadas atividades, e as pessoas habituaram-se a viver com isso, então acabavam por reproduzir estes modelos com os filhos. Então o que nós sentimos na escola é que já há um enfoque grande nesta abertura, ou seja, os pais já estão conscientes da necessidade de abrirem um bocado essas convenções, na generalidade, mas depois ainda existem pais que no seu caso em particular se preocupam quando as crianças fazem explorações que os pais não associam ao sexo ou como deveria ser. Portanto sim, há determinadas crianças que reproduzem este modelo e dizem coisas do género: “o papá não quer que eu brinque na casinha porque diz que isto é de meninas”. Nós em contexto escolar contrariamos em pleno este tipo de convicções, e o que fazemos em especial para além daquilo que é o trabalho com as crianças, focado na igualdade de oportunidades/igualdade de participação nas atividades que são propostas é também o trabalho com os pais, porque estamos convencidos que estas convenções de género estão mais ligadas aquilo que são os preconceitos dos pais, do que propriamente à natureza das crianças. A grande barreira, na minha ótica do género destas convicções do género é que de facto, estes preconceitos que eles trazem são limitadores, pois é limitador dizer a uma menina que só pode pintar com cor de rosa porque o cor de rosa é das meninas, ou é limitador dizer a um rapaz que só pode fazer determinadas coisas porque é rapaz, não faz sentido no mundo em que vivemos, para além disto ser uma das metas mundiais da ONU, não faz sentido continuar a perpetuar a desigualdade, pois isto conduzirá a uma desigualdade que funciona na vida toda, as mulheres continuam a receber menos que os homens, as mulheres continuam a ter menos cargos políticos, continuam a estar menos inseridas na sociedade de forma. Então temos de começar consciência disto e diminuir estas assimetrias desde a infância, porque é aqui que se cria esses referenciais.

4. No que diz respeito ao seu grupo de crianças, verifica comportamentos específicos de acordo com o género? Como por exemplo, uma menina dizer que não brinca com carros, porque é um brinquedo de rapaz. Caso verifique, estes conferem-se mais por os meninos ou por as meninas? Pode dar um exemplo?

5. No Colégio, quanto aos espaços existe diferenciação associada ao género? Como por exemplo nas casas de banho ou outros espaços.

Para além das casas de banho, aqui no colégio nós temos casas de banho diferenciadas para meninas e para meninos, identificadas com símbolos de meninas e meninos, mas no pré-escolar eles vão todos à mesma casa de banho independentemente do sexo, e o mesmo acontece noutras valências. Eles têm a identificação digamos, mas não existe nenhuma contrariedade ou nenhuma consequência a irem a outra casa de banho, este ambiente é aberto. Este será um passo que nós enquanto sociedade teremos de dar, haver espaços neutros, que sejam por opção. Também é compreensível que em idades mais velhas, por exemplo em idade de adolescência, será mais fácil haver esta divisão, para minimizar problemas de exploração naturais da idade. Contudo, sinto que nos ambientes educativos tem havido uma grande diferença naquilo que é esta preocupação com a igualdade de género, desmistificando estas ideias pré-concebidas que estão incutidas/interiorizadas. Por exemplo, quando eu andava no meu estágio, ainda era comum as salas terem nas áreas

imagens associadas ao sexo nas diferentes atividades, como na casinha era natural ter uma imagem de uma menina a passar a ferro e na cozinha, nas construções era natural ter um rapaz a empilhar blocos, estas mensagens são subliminares que no fundo acabam por levar as crianças associarem determinada atividade que eles acham que é esperada, pois se vêm em determinada área como nas construções um menino a empilhar blocos vão traduzir que só os meninos é que fazem aquilo. Por isso face a isso, a educação já deu um grande passo face a esta realidade, mas ainda há muito caminho a percorrer, porque não basta isto começar a ser trabalhado no pré-escolar, mas sim tem de ser ao longo do percurso todo escolar e mais do que estas coisas do dia a dia, que tem grande influência, a organização do espaço é também da organização da cabeça do pessoal docente e pessoas que interagem com as crianças. Porque é errado pensarmos que só a educadora é que tem um papel ativo na comunicação das crianças, num ambiente educativo toda a gente conta, portanto, é muito importante, mais do que o trabalho que é feito diretamente com as crianças, capacitar a equipa que trabalha com elas, para ver isto de outra maneira, havendo um trabalho cooperativo para p mesmo fim. É importante refletir / desmistificar este assunto, informando-se através de leituras de artigos, estudos, das orientações curriculares, porque de facto são os preconceitos que as pessoas têm que passam para as crianças, mais do que a organização das atividades, é a forma como se pensa, isto depois determina todo o resto.

6. Quanto às atividades realizadas, o género é tido em consideração de modo adequar as atividades à dualidade de género ou é igualitária?

As atividades que eu promovo são em todas as formas o máximo igualitário possível é uma das minhas máximas. De facto, temos de dar uma reviravolta e temos de perceber que limitar atividades ao género é limitar aprendizagem, é limitar possibilidades de desenvolvimento, então na minha ótica as atividades são para todos e com todos, tendo em conta aquilo que cada um mais gosta independentemente do sexo, cor, do estado social, o que nós fazemos é criar a sementinha, para que eles depois a possam fazer crescer e isso não está determinado pelo sexo de todo. E eu tento ao máximo potenciar a exploração da atividade, independentemente da atividade por ambos os sexos.

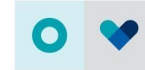
7. Implementa atividades que visem promover a igualdade de género? Algum exemplo?

Todas as atividades na minha ótica, promovem a igualdade de género, porque todas contemplam a participação e a construção de cada criança independentemente do seu género, todos participam e todos contribuem de igual forma independentemente do sexo. No entanto, existe necessidade muitas vezes, de fazer explorações que vão para além desta espontaneidade, que são as explorações que advêm dos preconceitos que eles trazem, logo quando há uma criança que traz algum preconceito, do género de “os pais não podem trocar as fraldas dos bebés, porque quem cuida dos bebés são as mães”, é importante trazer isso para assembleia de turma semanal, que são momentos ótimos de reflexão, porque são momentos em que vemos imagens, filmes, refletimos sobre a justiça e injustiça de determinados preconceitos, e isso ajuda a criar referenciais que vão além, de coisas que reproduzimos sem pensar.

15.1. Costuma verificar alguma mudança/reação por parte das crianças, após atividade realizada?

Sente-se que os consciencializa, pois eles abordam esse tema mais vezes nas brincadeiras, falam sobre isso, muitas vezes ouvimo-los dizer: “lebraste que falamos disso na assembleia e dissemos que ...”. No entanto, esta reflexão não vale de nada, se não for uma reflexão partilhada reforçada em

casa, porque se de facto isto não for um trabalho continuado com os pais, e reforçado no quotidiano, de nada vale porque tem de haver uma continuidade, e não algo que se fala uma vez e depois esquece, não pode ser algo falado só num momento.



8. Sente necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de género? Porquê?

Sinto, porque as crianças aprendem muito com aquilo que vêem, portanto quer práticas parentais quer na escola, eu acho que é importante que eles vejam uma organização da família pouco segmentada, pois é importante que eles vejam que todos fazem tudo, todos podem tudo, e nós temos de ser abertos em relação à liberdade de escolha, à liberdade de opções, transmitir a mensagem que eles podem escolher o que eles quiserem, sem repreensão ou sugestão de outra opção daquilo que é espectável. Eu acho que é também importante e se calhar o que é mais importante nestes primeiros anos, incentivar as crianças a experimentar todas as atividades. Na infância o jogo simbólico é claramente o ex-líbris do desenvolvimento, então é importante de facto, incentivar os rapazes a cozinhar e passar a ferro, é importante incentivar as meninas a serem fabulosas a matemática. E não criar um referencial de “ele vai para a escola e vai gostar imenso de jogar à bola com os rapazes”, não as atividades têm de ser integradoras têm de ser para um todo, pois naturalmente haverá coisas que uns gostam mais que outros e vão juntar-se consoante essas eleições, mas é preciso abrir portas para que tudo possa ser feito por todos com o mesmo contributo e participação.

9. Que estratégias utiliza para promover a igualdade de género? Acha que deve implementar mais estratégias neste sentido?

10. O que entende de “igualdade de género”?

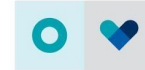
Como já referi anteriormente, acho que ainda se baralha o conceito de sexo e género, e o sexo diz respeito às características biológicas com que nascemos, de facto temos órgão diferentes, temos uma fisionomia diferente, temos um corpo diferente e o género nada tem haver com isto, o género é a construção social que se faz sobre esta diferença. Portanto, eu quando penso em igualdade de género, penso naquilo que deveria ser o evidente, que é independentemente das características biológicas com que nascemos, nós temos acesso aos mesmos direitos e deveres na sociedade em que vivemos, então homens e mulheres têm os mesmos direitos e as mesmas liberdades e a mesma igualdade de oportunidades e de participação.

11. Dos materiais da sala, quais se adequam mais a meninas e os que se adequam mais a meninos? Por que motivo acha que determinado material se adequa mais a meninas do que a meninos?

Todos os materiais se adequam a todos, sem dúvida, independentemente da exploração que pretendem fazer.

12. Quando aborda a temática das profissões em sala, diferencia-as quanto ao género? Como por exemplo, associar a profissão de professor a uma mulher e a profissão de bombeiro a um homem. Suponhamos que as crianças fazem este tipo de associação ao género, como intervém perante esta temática de forma a que as crianças não interliguem determinada profissão ao género?

Sei que ainda há pessoas que o fazem, mas custa-me até saber que isso ainda se faz, mas claro que eu não abordo esta temática dessa forma. Todos podemos ser aquilo que quisermos, as profissões não têm sexo, as profissões são para todos, são saberes-fazer, e



os saberes-fazer em nada tem haver com as predisposições biológicas ou com as características biológicas com que nascemos. Aliás contrário essa ideia, quando eles partilham esses pré-conceitos é importante mostrar-lhes que isso não acontece, mostrando-lhes exemplos/casos de sucesso, em que isso não acontece para eles perceberem que é possível. Por exemplo mostrar que uma mulher pode ser bombeira e um homem cabeleireiro.

13. Considera a promoção de igualdade de género, uma competência essencial a desenvolver? Porquê?

Claro, nós precisamos corrigir algumas assimetrias que foram criadas com esta construção do género e isso tem de começar em tenra infância. Poer-se em prática com as pequenas estratégias e com as orientações que nos são dadas pelo ministério da educação, que tem estado preocupado também em traçar algumas diretrizes para este trabalho. Este trabalho deve começar na infância aqui, porque infelizmente ainda existe assimetrias muito grandes em termos de trabalho e em termos de responsabilização pela vida familiar, naquilo que é o papel da mulher e do homem e é preciso corrigir isso, começando a perceber o desenvolvimento social de forma muito mais plena e muito mais igualitária, e isso só se faz começando agora.

14. Considera que as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, apoiam os profissionais na promoção da igualdade de género?

Sim bastante, aliás acho que têm feito um trabalho muito bom na criação de diretrizes é necessário é que as pessoas os leiam, porque de facto o que sinto é que ainda há pessoal docente e não docente que está alheio a estas diretrizes. É preciso que estas pessoas as leiam e reflitam, que ganhem consciência da importância de as levar a cabo.

15. No que diz respeito aos documentos orientadores, quais os que considera relevantes para o desenvolvimento da igualdade de género?

Eu acho que o ministério da educação lançou são muito bons, e tudo que são documentos nacionais que aparecem no site da DGE são documentos válidos de leitura e reflexão.

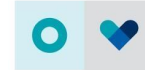
15.1 Considera que esses documentos a ajudam na promoção de igualdade de género? Se sim, como? Se não, o que acha que poderia ser feito no sentido de haver mais apoio aos profissionais de educação?

Todos os documentos que se encontram no site relativamente à igualdade de género são documentos bons de reflexão, em todos eles apoiam a prática profissional. Cada profissional apoiado destes documentos, retira o melhor/o que faz mais sentido para cada um, “é bom pescar e retirar o melhor de cada um”.

16. Observou ou observa normalmente comportamentos discriminatórios entre as crianças relativamente ao género? Se sim, quais?

É possível verificar isso no início da educação pré-escolar, nos 3 anos, que naturalmente eles reproduzem o que vêm em casa, sendo possível observar entre pares. Ao longo do tempo e à medida que isto é desconstruído com os grupos, estes tipos de comportamentos diminuem. Realço mais uma vez que este assunto deve ser trabalhado em conjunto com os pais, para que cada vez menos se ouçam coisas do género “ai parece uma menina”, este tipo de coisas dizem-se sem pensar e que têm um efeito a longo prazo muito substancial.

16.1 Perante comportamentos discriminatórios em relação ao género, que tipo de atitude adota?



A reflexão em painel de assembleia dentro de sala, exploração de vídeos e exploração de textos. Se reparares na maioria das histórias infantis, na maioria das histórias as princesas são sempre meninas é raro haver uma história sobre um príncipe, e a maioria das histórias de super-heróis são rapazes, portanto uma das coisas que acho muito importante é no nosso dia a dia procurar outras referências, procurar outro tipo de histórias, histórias que fujam um bocado a esta proforma das meninas terem de ser princesas e dos rapazes terem de ser super-heróis. É importante de facto que todos percebam que podem ser super-heróis, então neste trabalho da sensibilização também é importante que nós tenhamos intencionalmente, cuidado ao selecionar a informação que partilhamos com as crianças, mostrando exemplos concretos.

16.2 A atitude que adota é baseada em documentos ou leituras? Ou posturas que vê outros tomar?

Eu opto por ler muito, mas são as minhas convicções pessoais, eu tive oportunidade de fazer voluntariado 1 ano em africa, e por acaso fui confrontada com esta realidade de forma muito crua, então penso que isso me tenha despertado um pouco mais atenção e o cuidado com o que acontece de facto, o que é isto das desigualdades quanto ao género, portanto acredito que há convicções pessoais que estão de alguma forma estão suportadas pela legislação, que acompanham a evolução do mundo e da sociedade, e que um esforço projetado num futuro melhor. De modo a perceber o que está a correr menos bem, portanto é um pouco das duas coisas.

16.3 Neste sentido, entende que a documentação oficial é utilizada pelos profissionais de educação? Enquanto educadora, utiliza a documentação para fundamentar a sua prática?

17. Considera que as profissionais de educação que conhece tem em consideração a promoção de igualdade de género?

Neste momento acho que é um tema que ainda precisa de ser muito trabalhado, a maior parte das pessoas fala sobre igualdade de género sem ter bem a consciência do que é, e depois assume determinados procedimentos que são contra aquilo que são os princípios da igualdade de género. Portanto eu acho que é um assunto que precisa de ser muito mais refletido, mais debatido, e como já falamos durante a entrevista de coisas pequenas e práticas, e de facto é um tema em que nós reproduzimos aquilo que ouvimos a vida toda e não é fácil contrariar, para não transmitir preconceitos.

18. Conforme a sua prática profissional, considera a documentação oficial adequada? O que mudaria?

Considero muito adequada, mas mais do que lançar documentação é entender as matrizes curriculares, porque é importante não dar isto como matéria abordar, mas é algo que deve ter continuidade e ser refletido. Eu acho que seria muito importante, que todas as estagiárias refletissem sobre este tema e fazer algo de novo neste sentido, pois isto começa também pelas pessoas que estão à frente deste processo, que para além de promoverem igualdade de género junto das crianças poderão trazer algo de novo para as educadoras cooperantes, fazendo-as pôr em prática novas coisas e fazê-las refletir sobre a pertinência disto ser trabalhado.

Entrevista C

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar que incide sobre temática a "Igualdade de Género", sob orientação do Professor Miguel Prata Gomes. Esta entrevista tem como objetivo conhecer a opinião/perspetiva dos um Educadores de Infância face à temática em questão.

Os dados recolhidos serão tratados, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos mesmos, sendo utilizados apenas no âmbito académico.

| | |
|---------------------|-------------------------------|
| Entrevistador: | Flávia Paiva Matos |
| Local: | Zoom |
| Duração: | Aproximadamente 15/20 minutos |
| Suporte de registo: | Gravação áudio |

Identificação do Entrevistado Nome: N.

Idade: 38

Habilitações Académicas: Licenciatura em Educação de Infância

Anos de serviço: 11 anos

Responsável pela sala dos (idade): 4 anos

PARTE I

1. Recentemente, após o confinamento devido à pandemia COVID-19 deu-se a reabertura dos Jardins de Infância. Como foi acolher novamente as crianças? Que gostaria de destacar?

Para já foi muito bom poder voltar à rotina, voltar a ter o contacto físico, não só com a equipa, mas também as crianças. Destaco a tranquilidade que as crianças chegaram ao colégio, pois chegaram bastante tranquilas e bem-dispostas, o contrário do que nós esperávamos. Achávamos que iriam chorar, por não querer voltar devido a receios que pandemia acabou por criar não só às crianças, mas a todos. Mas surpreendentemente o regresso foi muito positivo, chegaram com descontraídos, com muita vontade de voltar ao colégio e com bastantes saudades.

2. As crianças regressaram na totalidade? Se não, quantas regressaram? Antes da pandemia, qual o número total crianças em sala? Quantas meninas e quantos meninos?

Não, o número total são 22 crianças e regressaram 16, mas houve semanas que tinha 11/12/13. Pois as crianças só vinham para o colégio por necessidade dos pais caso contrário faltavam.

Eu tenho mais meninos do que meninas relativamente ao número total, 14 meninos e 8 meninas, mas regressaram 7 meninas e 9 meninos.

3. No quotidiano, observando a interação criança-criança verifica alguma diferença relativa ao género? Verifica que alguma criança tem ideias preconcebidas relativas ao género?

Não agora não, isso aconteceu mais no início, porque no início do ano letivo eu tive um menino que começou a praticar dança e os amigos questionaram "dança não é para



menina?”, então eu tive de mostrar-lhes que, por exemplo, no futebol também existem meninas logo na dança também pode ter meninos. Após mostrar que todos podiam fazer várias modalidades, eles foram receptivos a essa ideia e logo desmistificaram esse assunto, e passaram a dar menos importância.

Mas sempre brincaram todos juntos na casinha ou na garagem, pois como este grupo tem mais rapazes tanto brincam numa área como outra, assim como as meninas.

Inicialmente de facto verifiquei que alguns tinham algumas ideias preconcebidas, mas facilmente entenderam que todos podiam fazer tudo.

4. No que diz respeito ao seu grupo de crianças, verifica comportamentos específicos de acordo com o género? Como por exemplo, uma menina dizer que não brinca com carros, porque é um brinquedo de rapaz. Caso verifique, estes conferem-se mais por os meninos ou por as meninas? Pode dar um exemplo?

Só senti isso mesmo no início, quando aquele menino escolheu a atividade de enriquecimento curricular de dança e surgiu algumas questões relativamente a essa escolha. Mas durante o dia a dia não, depois de eles perceberem faziam tudo naturalmente. Até te posso dizer que tenho muitos meninos que preferem a área da casinha e usam colares, carteiras, vestidos, e até agora nunca ouvi nenhuma menina a dizer que eles não podiam usar esses acessórios que normalmente são usados por meninas. Caso ouvisse também mostrava que não tem mal nenhum usarem coisas referentes a meninas.

5. Observou ou observa normalmente comportamentos discriminatórios entre as crianças relativamente ao género? Se sim, quais?

Como já disse foi só aquele episódio da dança, após isso não.

5.1 Suponhamos que está perante comportamentos discriminatórios em relação ao género, que tipo de atitude adota?

Acho que a melhor forma é conversar, mostrando mesmo que, por exemplo, não mal nenhum de uma menina jogar futebol como não há mal nenhum de um menino praticar dança.

Pois o educador é sempre um modelo e tudo que dizemos tem um grande impacto, por isso eu acho conversando e dando exemplos reais, ajuda bastante a tirarem ideias é só a menina que pode fazer isto e o menino só pode fazer aquilo.

5.2 A atitude que adota é baseada em documentos ou leituras? Ou posturas que vê outros tomar?

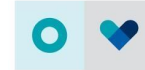
Eu atuo conforme aquilo que leio, experiências (conversas com colegas, onde verifico os seus diferentes pontos de vista) e de acordo aquilo que eu acho correto. É um pouco de tudo, aquilo que acho e defendo, aquilo que leio, e o que ouço, na televisão programas a falar sobre este tema.

5.3 A) Neste sentido, entende que a documentação oficial é utilizada pelos profissionais de educação? Enquanto educadora, utiliza a documentação para fundamentar a sua prática?

Sim penso que sim, eu enquanto educadora procuro sempre fundamentar a minha prática na documentação.

B) Considera importante que os profissionais de educação estejam a par da documentação oficial para fundamentarem a sua prática? Porquê?

Considero bastante importante, porque é essencial estar a par de tudo que é documentação nova, tudo que se defende, para estarmos inteirados, para poder fazer bem o nosso trabalho da melhor forma.



6. Quando aborda a temática das profissões em sala, diferencia-as quanto ao género? Como por exemplo, associar a profissão de professor a uma mulher e a profissão de bombeiro a um homem. Suponhamos que as crianças fazem este tipo de associação ao género, como intervém perante esta temática de forma a que as crianças não interliguem determinada profissão ao género?

Mostrando que por exemplo, existem policias homens e policias mulheres, evidenciando que ambos podem praticar essa profissão. Também relativamente ao bombeiro que pode ser um homem ou uma mulher.

Conversando dando exemplos.

Além disso poderia sugerir que com os pais fizessem uma pesquisa e trouxessem informação para a sala, e através dessa pesquisa feita com os pais também iria perceber as ideias dos pais, pois os pais só iriam mandar informação de acordo com os seus ideais. Os pais poderiam mandar ou vir à sala apresentar juntamente com o filho o resultado da sua pesquisa.

7. No Colégio, quanto aos espaços existe diferenciação associada ao género? Como por exemplo nas casas de banho ou outros espaços.

O único espaço que existe são as casas de banho, que tem na porta identificada essa separação, mas não é tida em conta, tanto os meninos como as meninas vão às duas, não existindo essa separação.

8. Dos materiais da sala, quais se adequam mais a meninas e os que se adequam mais a meninos? Por que motivo acha que determinado material se adequa mais a meninas do que a meninos?

Não, de todo, nada na sala está identificado que é só para menino ou menina. Isso para mim já faz parte do passado, quando as áreas tinham esse tipo de indicação, que a área da casinha tinha desenhado meninas e a área da garagem tinha desenhado meninos, isso está ultrapassado e ainda bem.

9. Já alguma vez realizou alguma atividade para promover igualdade de género? O que faço são os debates/conversas, onde podem surgir coisas muito interessantes, uma vez uma menina partilhou que brincava com os carros do irmão e o irmão também brincava com bonecas. As vezes algo que a criança partilha pode ser uma forma de trabalhar conceitos/ideias. Ou mesmo podem surgir após uma hora do conto.

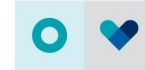
9.1. Costuma verificar alguma mudança/reacção por parte das crianças, após estes momentos?

Sim, há uma mudança de pensamento e comportamento, onde muitas vezes até reforçam as ideias vindo ter comigo e dizem, por exemplo, “as meninas também podem jogar futebol”, “as meninas podem brincar com bonecas”.

10. Quanto às atividades realizadas, o género é tido em consideração de modo adequar as atividades à dualidade de género ou é igualitária?

Sempre de forma igualitária, todos podem fazer e usar tudo. Mesmo quando faço trabalhos de grupo procuro sempre que sejam constituídos grupos mistos.

11. Sente necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de género? Porquê?



Sim, e principalmente quando existem ideias incorretas que as crianças trazem.

Mas este tema não deve ficar esquecido, pois devemos pensar cada vez mais em estratégias que ajudaram a mudar determinados pensamentos.

12. Que estratégias utiliza para promover a igualdade de género? Acha que deve implementar mais estratégias neste sentido?

Eu procuro aproveitar o que as crianças dizem para poder mostrar que tanto meninas como meninos podem fazer tudo.

Para mim fazia sentido implementar mais se fosse um problema constante no grupo, por isso por agora não sinto essa necessidade.

13. Considera a promoção de igualdade de género, uma competência essencial a desenvolver? Porquê?

Sim, é um assunto que não deve ser esquecido e manter-se sempre presente no quotidiano, deve ser mencionado e trabalhado diariamente. Porque podem surgir dúvidas quando presenciarmos algo em casa ou na sociedade, e se for um tema presente clarifica o assunto. Até porque quando os pais ou outros compram um brinquedo ou compram um brinquedo de menina para menina ou brinquedo de menino para menino, mesmo as lojas não ajudam nesse sentido, porque têm brinquedos para meninas na secção de meninas e brinquedos para meninos na secção de meninos. Estando assim a sociedade formatada que há coisas de meninas e coisas de meninos, e são coisas “normais” que nem pensamos e podem causar ideias que cabe ao educador e aos pais em conjunto desmistificar. Sendo um assunto importante a trabalhar cada vez mais.

14. Nos dias de hoje, pensa que é importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que privilegiem a igualdade de género? Porquê?

Sim, sem dúvida, porque as crianças aprendem através de experiências que vivenciam, e se tiverem um exemplo que privilegie a igualdade de género, em que tudo pode ser para todos, no futuro serão indivíduos diferentes, com uma mente mais aberta do que a sociedade atual.

15. Considera que as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, apoiam os profissionais na promoção da igualdade de género?

Sim considero, acho importante para os profissionais de educação e não só, a docente e não docentes. Pois educadores, auxiliares e pais estado a par deste documento, trabalhando para o mesmo em conjunto para um maior sucesso neste sentido.

16. No que diz respeito aos documentos orientadores, quais os que considera relevantes para o desenvolvimento da igualdade de género?

Para mim as orientações curriculares é o melhor, pois está simples, direto e mais explícito, para que todos compreendam o que deve ser trabalho.

17. Conforme a sua prática profissional, considera a documentação oficial adequada? O que mudaria?

Muito adequado, não mudaria nada. Apenas as mentalidades das famílias é deveriam mudar, serem mais conscientes, pois também são um modelo para as crianças. **17.2. Segundo as orientações curriculares, de que acha que podia ser implementada a igualdade de género?**

De tantas formas, como já referi fazer uma pesquisa entre filhos e pais, assim valorizado o tema. Pois tudo que é feito por eles é mais valorizados, portanto trouxeram algo para partilhar com os amigos deixa-os entusiasmados e

motivados, interiorizando melhor. E com esta partilha, haver um misto de ideias, para falar que teriam outro impacto. Além do impacto nas crianças, também faz com que as famílias reflitam e repensem naquilo que estão a transmitir aos seus filhos.



18. De profissionais de educação que conhece, acha que ainda existem muitos profissionais que não conhecem seguem ou que não conhecem esta documentação? Ou que não coloquem em prática o que os documentos sugerem?

Os profissionais que conheço dentro e fora do colégio, acho que estão a par deste tema, do que as orientações curriculares sugerem e não considero que coloquem este assunto de parte. Pois é um tema que cada vez se fala mais e é trabalhado diariamente.

19. O que entende de “igualdade de género”?

Para mim, igualdade de género é um conceito, que se procura a igualdade entre o homem e a mulher. Acho que é mesmo isso igualdade, o que os homens fazem as mulheres também podem fazer e vice-versa, porque os homens não são mais nem menos que as mulheres, somos todos iguais.

Entrevista D

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar que incide sobre temática a “Igualdade de Género”, sob orientação do Professor Miguel Prata Gomes. Esta entrevista tem como objetivo conhecer a opinião/perspetiva dos um Educadores de Infância face à temática em questão.

Os dados recolhidos serão tratados, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos mesmos, sendo utilizados apenas no âmbito académico.

| | |
|---------------------|-------------------------------|
| Entrevistador: | Flávia Paiva Matos |
| Local: | Zoom |
| Duração: | Aproximadamente 15/20 minutos |
| Suporte de registo: | Gravação áudio |

Identificação do Entrevistado Nome:

S.

Idade: 38 anos

Habilitações Académicas: Licenciatura em Educação de Infância e Mestrado de Especialização em **Educação Especial**

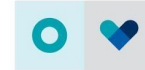
Anos de serviço: 13 anos

Responsável pela sala dos (idade): 5 anos

PARTE I

1. Recentemente, após o confinamento devido à pandemia COVID-19 deu-se a reabertura dos Jardins de Infância. Como foi acolher novamente as crianças? Que gostaria de destacar?

Foi muito mais tranquilo e positivo do que aquilo que nós pensamos, porque achávamos que este retorno ia ser complicado para as crianças. Mas efetivamente, eles mostraram uma capacidade de adaptação extraordinária às novas dinâmicas, que tiveram de ser



alteradas face à situação. Então tivemos de fazer grupos de idades, para que não houvesse muitas interações no colégio todo, e o facto de fazermos “bolhas de idades”, nós estivemos na “bolha” dos 5 anos, e os professores do currículo também em vez de rodarem pelos grupos todos, estavam semanalmente com determinados grupos de idade, e acabou por ser muito tranquilo. As crianças regressaram com muitas saudades com vontade de interagir, portanto surpreenderam-nos pela positiva, pois os adultos estavam mais assustados/preocupados com a questão da nova dinâmica, das indicações que tínhamos que seguir, mas rapidamente se tornou parte da nossa rotina e foi muito tranquila esta passagem, tornando-se muito mais fácil.

2. As crianças regressaram na totalidade? Se não, quantas regressaram? Antes da pandemia, qual o número total crianças em sala? Quantas meninas e quantos meninos? Não, houve pais que assumiram que os seus filhos não voltavam mesmo só no próximo ano letivo, mas outros que quiseram esperar mais um tempo e outras crianças regressaram de imediato. Inicialmente regressaram cerca de 10 e depois aumentou para 15, em 22. Portanto, foi aos poucos que voltaram e faltando, não estando sempre todos deste 15. Neste grupo de 22 crianças, temos 12 meninos e 10 meninas, mas regressaram muito mais meninos do que meninas, só regressaram 3 meninas e o resto meninos.

3. No quotidiano, observando a interação criança-criança verifica alguma diferença relativa ao género? Verifica que alguma criança tem ideias preconcebidas relativas ao género?

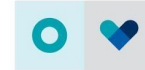
Infelizmente nós sabemos que isto ainda está inculcado na nossa sociedade, e ainda se ouvem muitas coisas, desde eles estarem a pintar e um menino pegar num lápis cor de rosa e dizerem isso é das meninas, ou não brinquem com carros porque isso é dos meninos, o futebol é para meninos, infelizmente ainda se ouvem esse tipo de comentários. Agora cabenos a nós adultos explicar que cada um de nós tem as suas preferências e que isso não está de modo nenhum relacionado com o género.

4. Observou ou observa normalmente comportamentos discriminatórios entre as crianças relativamente ao género? Se sim, quais?

Relativamente ao género não, eles são capazes de fazer as vezes coisas mazinhas, como todas as crianças fazem, como por exemplo dizer “não brinco contigo porque eu só sou amigo de não sei quem”, por ser menino ou menina que me tenha apercebido não. Acho que acontece mais comportamentos relacionados com o género eu acho que é eles sentirem-se penalizados. Acontece muito mais como já me aconteceu, uma criança estar sem meias porque as únicas meias que tinha eram cor de rosa e o menino chorou porque aquelas meias eram de menina, portanto sentem mais como quase fosse uma punição. Isto foi algo que eu tive de explicar aos pais, porque o pai também não achou bem que o menino fosse de meias cor de rosa, o que não é correto, pois era preferível que a criança viesse de meias cor de rosa do que viesse sem meias, porque a cor não tem nada haver.

Isto ainda existe, mas entre eles não existe isto, tirando estas frases usadas pelos adultos “o rosa é de meninas” “a bola é para meninos”, eles dizem porque ouvem os adultos dizer e repetem. Nós enquanto profissionais devemos estar atentos para desmistificar o que foi dito, ou mesmo alertar os pais que o que dizem inconscientemente podem ter outros impactos.

4.1. Imagine que está perante um comportamento discriminatório em relação ao género. Que tipo de atitude adotaria?



A minha atitude seria como noutra situação qualquer, como numa questão de racismo, a questão é sempre valorizar a pessoa como individuo independentemente das características, quer seja menina ou menino, quer seja rico ou pobre, quer seja de uma cor mais escura ou mais clara, portanto o nosso comportamento tem de ser neutro. E se isso acontecer tem de se chamar a criança e perguntar o porquê que ela disse isso, e depois explicar que isso não faz sentido nenhum, que não é por ser menino ou menina que faz isto ou aquilo, e abordar essa questão.

Quando isto já se verifica muitas vezes num grupo, tem de se pensar com muita consciência em atividades para desenvolver, porque é preciso trabalhar em contrário para que isso não aconteça e não se prolongue ao longo dos anos.

4.2. Esta atitude/maneira de agir é baseada em quê?

Eu faço algumas leituras, mas de momento não é o que mais me preocupa, uma vez que não se verifica no grupo que tenho este ano, contudo considero-me consciente para.

Se caso tivesse um problema desses no grupo, iria ler mais sobre o assunto, mas de momento não é um tema que esteja constantemente a ver se sai algo de novo. Pois consoante o que vai aparecendo, os problemas de cada grupo, vou-me interessando pelas temáticas de cada momento ou que vão surgindo, fundamentando a minha prática com teoria, para dar resposta as necessidades do grupo em que se está no momento.

Contudo, mantenho-me sempre informada minimamente sobre esta questão de promoção de igualdade de género, para não transmitir preconceitos e combater as desigualdades que vão surgindo, mantendo sempre a postura, uma vez que somos um exemplo para as crianças.

5. No que diz respeito ao seu grupo de crianças, verifica comportamentos específicos de acordo com o género? Como por exemplo, uma menina dizer que não brinca com carros, porque é um brinquedo de rapaz. Caso verifique, estes conferem-se mais por os meninos ou por as meninas? Pode dar um exemplo?

Não, no meu grupo não consigo referir que sinta isso vindo de alguma criança em concreto. Tive uma vez, noutra grupo anterior a este, um menino que fazia referencia às coisas de meninas e de meninos, e quando abordei a questão com o pai e a mãe percebi que havia um bocadinho uma brincadeira em casa, como tinham 2 filhos um menino e uma menina, lá em casa dividiam as coisas entre o pai e o menino e a mãe e a menina, mas quando tomaram consciência que isso estava a ter influencia na criança, tentaram trabalhar em colaboração connosco.

Mas neste grupo em concreto desde ano, ouvem-se comentários, mas hoje dizem algo e amanhã já dizem o contrário, por exemplo um menino dizer a outro cor de rosa é de menina, mas no dia seguinte está a pintar com cor de rosa.

6. No Colégio, quanto aos espaços existe diferenciação associada ao género? Como por exemplo nas casas de banho ou outros espaços.

O colégio quando foi construído e dinamizado em 2008, as casas de banho tinham sinaléticas para meninos e meninas desde sempre, mas nós no pré-escolar nunca achamos que fizesse qualquer sentido, as crianças partilham todas as casas de banho, então nunca foram utilizadas de acordo com as sinaléticas. Estas são utilizadas por grupo de idade, até que achamos muito importante que até aos 5 anos consigam ter o conhecimento do corpo uns dos outros, permitindo assim verem-se para perceberem a diferença entre eles. A partir

do 1.º CEB, essa divisão já existe e é utilizada. No pré-escolar todos os espaços são para todos.



7. Quanto às atividades realizadas, o género é tido em consideração de modo adequar as atividades à dualidade de género ou é igualitária?

A nossa preocupação ao planificar atividades é dar resposta à individualidade de cada criança, promovendo o desenvolvimento de cada uma e do grupo e acreditamos que todas as crianças conseguem ir mais longe. Quando planificamos e realizamos atividades é para todos os para pequenos grupos ou grande grupo, mas nunca tendo o critério de género como base.

8. Implementa atividades que visem promover a igualdade de género? Algum exemplo? Uma atividade em concreto não me estou a recordar, agora por vezes surgem assuntos como o que referi em cima e conversamos muito sobre os assuntos para desmistificar esse preconceito. Mas por exemplo, quando organizamos a sala tentamos que existam todas as cores, exista todo o tipo de material, para todos terem acesso, e não para fazer essa divisão. Com o objetivo de trabalhar igualdade de género, eu só senti necessidade no grupo que já falei anteriormente que tinha aquela criança, e aí sim, tive de fazer algumas coisas, não propriamente uma atividade dirigida, mas por exemplo, quando fazia atividades às vezes eu colocava pulseiras e fazia com que alguns meninos ficassem com pulseiras cor de rosa e meninas com azuis, tudo misturado, para que eles percebessem que era algo normal, mas também não abordava essa questão. Indiretamente mostrava através das cores que todas podem ser usadas por todos.

No dia a dia indiretamente trabalho questões de género, porque mais importante do que estar a falar disto é tratarmos todos de igual para igual, e no nosso discurso passamos que todos eles podem fazer/utilizar tudo. Não há aquela questão de que isto vai fazer não sei quem porque é menino/menina. Porque tudo que é comportamental altera-se com comportamentos, por isso é que precisávamos que a sociedade se ajuda nesta questão, pois muitas das coisas não são ditas, mas são vividas e é por isso que ainda há tanta desigualdade de género. Pois as crianças aprendem através de experiências que os faz aprender e refletir, então é importante fazer um trabalho em que todos sejam valorizados, sem estar a levantar essas questões, mas eles terem a plena noção que qualquer um pode tudo.

8.1. Costuma verificar alguma mudança/reacção por parte das crianças, após atividade realizada?

Quando verifico algo assim falo com os pais para perceber se estão conscientes e ajudarem a desmistificar ideias que possam ter em relação ao género. Pois após atividade que referi anteriormente das pulseiras, com esta conversa com os pais é importante de modo a explicar que por exemplo, dar uma pulseira rosa ao seu filho não é estar a penalizá-lo. E se isto não for também

trabalhado com os pais, o discurso em casa não nos vai ajudar não tendo resultados positivos. Havendo um reforço do que vivenciam na escola.

Após conversas ou atitude, é comum ouvi-los/vê-los repetir o que dissemos/fizemos uns com os outros.

Estou a lembrar-me que num aniversário de uma criança recebemos os pais na sala para cantar os parabéns e partilhar o bolo, e a senhora trazia guardanapos de princesas para as meninas e de piratas para os meninos, e eu estava em contexto escolar e sugeri à mãe que as crianças escolhessem que guardanapo queriam, e ouvi um menino que escolheu um das princesas e duas meninas escolheram dos piratas. Após



eu ter feito isto a mãe pediu-me desculpa porque nem tinha pensado na hipótese de haver meninas que não queriam o guardanapo de princesas e vice-versa. É por isso que há coisas que são tão sociais, que nós para as conseguirmos trabalhar temos de agir com naturalidade inversa, porque eu não quis ser de modo nenhum desagradável, mas ela entendeu que eu com isso aproveitei para trabalhar algo para além do que ela trazia.

9. Sente necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de género? Porquê?

Sinto que nos devemos respeitar e acreditar nas capacidades de todos e como tal esse deve ser um comportamento natural dentro de sala, já que as vivências e os comportamentos se vão adquirindo ao longo do tempo e esta questão deve ser vivida.

Pois hoje em dia a nossa sociedade ainda é muito machista e ainda se verifica uma superioridade do homem, eu não digo que as pessoas pensem isto em consciência, mas em vivências, condições salariais, ainda se verifica muitas desigualdades, portanto eu acho que para uma mudança isto tem de ser vivido de modo haver um equilíbrio.

Eu sou a favor de uma equidade de género, onde se respeita cada característica individual de cada uma das crianças independentemente de ser menino ou menina, cada individuo tem as suas características, e mais importante do que estarmos preocupados em se é menino ou menina é estarmos preocupados com a pessoa se sentir respeitada e valorizada.

10. Que estratégias utiliza para promover a igualdade de género? Acha que deve implementar mais estratégias neste sentido?

A maior estratégia prende-se com o possibilitar a todos fazer tudo o que eles vão propondo sem fazer qualquer diferença tendo por base o género. Se surgir alguma necessidade de trabalhar algo relacionado com o género, deve ser algo natural, estando no nosso comportamento, discurso e forma de estar, pois o educador é visto pelas crianças como um exemplo a seguir.

11. Dos materiais da sala, quais se adequam mais a meninas e os que se adequam mais a meninos? Por que motivo acha que determinado material se adequa mais a meninas do que a meninos?

Os nossos materiais de sala são todos coloridos e não possuem características direcionadas a nenhum género e ao longo dos anos o que percebemos é que todas as crianças brincam como todos os materiais independentemente do género.

Mas enquanto sociedade isto ainda está muito atrasado, pois quando por exemplo, se vai a uma loja de brinquedos ainda temos identificado brinquedos para meninos e brinquedos para meninas que determinam uma função associada ao seu género.

10.1. Verifica que as crianças entendem que determinados materiais se adequam mais a determinado género?

Não, acho que até curiosamente há crianças que procuram o que não têm em casa, pois quando lhes oferecem (pais/avós/amigos) um brinquedo pensam na questão se esse é para menina ou menino, nós aqui na escola temos tudo. Cada uma das áreas pensadas com objetivos pedagógicos, onde há tudo é para todos, portanto muitas das vezes o que sucede é que há uma procura do que não têm em casa, o que é no caso dos meninos procuram a área do faz de conta, porque lá está, os pais não oferecem cozinhas a meninos, então neste grupo acontece isto.

Relativamente às produções artísticas, verifico que as meninas utilizam todas as cores sem qualquer problema, mas identifica-se claramente a utilização frequente do cor de rosa. Nestas idades 4/5 anos existe esta favoritismo por parte das meninas,



o que não se verifica em idades inferiores, pois nessas idades a cor não é tida em consideração, sendo assim na hora das suas produções o critério é mais se o lápis está afiado e se escreve/pinta. Nos 4/5 anos nos meninos não se verifica esta questão, pois utilizam todas as cores sem qualquer problema, se tiverem de usar rosa usam, mas com menos frequência que as meninas.

12. Quando aborda a temática das profissões em sala, diferencia-as quanto ao género? Como por exemplo, associar a profissão de professor a uma mulher e a profissão de bombeiro a um homem. Suponhamos que as crianças fazem este tipo de associação ao género, como intervém perante esta temática de forma a que as crianças não interliguem determinada profissão ao género?

Não. Isso seria completamente errado e iria contra tudo o que defendemos relativamente ao acreditar que todos são capazes de tudo. Curiosamente eu já procuro fazer um trabalho inverso, em vez de por exemplo, colocar um bombeiro coloco um bombeiro e uma bombeira. Isto também já acontece por exemplo nos catálogos de supermercado, já é muito comum parecer rapazes em casinhas, verificando-se que já se está a fazer um trabalho inverso neste sentido, no que diz respeito ao marketing acho que já está a ser feito inverso, o que é importante para que sejam desmistificadas certas ideias. Em sala de aula quando abordamos as questões das profissões, ainda este ano aconteceu, e eles não fazem propriamente essa diferença, é muito comum dizerem que querem ser professores sejam eles ou elas, não sentindo que façam essa divisão.

Curiosamente nunca estive perante uma situação de uma criança fazer uma associação ao género, se alguma criança fizesse isso (nunca me aconteceu) explicaria a importância de cada um escolher a sua profissão e de meninas e meninos puderem ser o que quiserem.

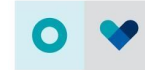
13. Considera a promoção de igualdade de género, uma competência essencial a desenvolver? Porquê?

É sem dúvida essencial, principalmente através de atitudes, pois infelizmente todos sabemos que por algo estar legislado, não quer dizer que esteja a ser colocado em prática. Precisamos mudar mentalidades, este é um problema da sociedade e nós, enquanto educadores temos o dever de ajudar a alterar estas mentalidades. Pois não é só por estar legislado que iremos conseguir fazer alguma coisa, então este tipo de mudanças comportamentais e sociais, leva muitos anos a ser alterado, tendo em consciência que todos nós podemos fazer alguma coisa nesse sentido.

14. Nos dias de hoje, pensa que é importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que privilegiem a igualdade de género? Porquê? Sim, porque tal como acabei de dizer só os comportamentos e as atitudes é que alteram toda uma sociedade. Portanto se nós que estamos com crianças pequenas, idades de formar conceitos, não fizermos esse trabalho tudo será muito mais difícil, então cabe-nos a nós educadores ser um exemplo e ter a capacidade de ir fazendo

essas alterações. Pois estando inseridos na educação básica, onde tudo começa sendo assim importante dar uma base de sem preconceitos, certamente essas crianças em idade adulta terão menos preconceitos. E quanto mais nós conseguirmos alargar isto ao sistema parental melhor ainda, pois certos preconceitos das crianças advêm dos pais, evidentemente uma criança não nasce com qualquer tipo de preconceito.

15. No que diz respeito aos documentos orientadores, quais os que considera relevantes para o desenvolvimento da igualdade de género?



As orientações curriculares fazem uma pequena referência, mas saiu um manual que saiu em 2016 que se chama “Educar para a cidadania através de práticas de igualdade de género na Educação Pré-escolar”, este documento é mais específico. Só que o que acaba por acontecer é que estes documentos saem, mas nem sempre são devidamente divulgados, ou seja são divulgados para a formação inicial e para quem está no ativo nem sempre são divulgados da melhor forma.

Claro que nós enquanto profissionais de educação temos o dever de nos informar de tudo o que vai saindo/ de nos atualizarmos, mas às vezes ainda existem pessoas (educadores/professores) que também ainda têm alguns preconceitos e se calhar precisavam de ter alguma formação neste sentido, para que possa ser alterado e modificado, e estarem até conscientes. Porque muitas das vezes foram coisas que foram aprendidas na infância, que estão tão inoculadas na forma de ser que se calhar nunca pensaram muito em pormenor acerca delas e, que então era preciso que se trabalhasse essa consciência, para que se possam mudar comportamentos.

15.1 Considera que esses documentos a ajudam na promoção de igualdade de género? Se sim, como? Se não, o que acha que poderia ser feito no sentido de haver mais apoio aos profissionais de educação?

Eu considero que tem havido uma evolução ao longo dos tempos, segundo percebo já faz parte da formação inicial nas faculdades, quem já se formou há mais tempo tem o dever de procurar conhecimento e de crescer profissionalmente a cada ano. Mas o que precisamos mesmo é de alterar mentalidades para que o respeito e a valorização de ambos os sexos sejam vividos como tal e não apenas falados. Temos uma longa história de valorização do masculino, ainda é frequente que a generalidade das pessoas ofereça às meninas bonecas e aos meninos carros e, nós na escola temos o dever de lhes mostrar que os brinquedos são para todos. É nestas pequenas ações vividas que as mentalidades se vão alterando.

Estes documentos ajudam os profissionais se eles os lerem, pois se não tiverem consciência dos documentos, não há uma alteração de mentalidades. Portanto os documentos são importantes, são uma base, mas só por si não chegam, pois podem conhecer-lhos, mas se não os colocarem em prática não vale de nada.

Isto ainda está tudo num código oculto, porque não se fala, mas está-se a transmitir.

15.2 De profissionais de educação que conhece, acha que ainda existem muitos profissionais que não conhecem seguem ou que não conhecem esta documentação? Ou que não colocam em prática o que os documentos sugerem?

Eu acho que como em todas as profissões há pessoas que evoluem ao longo da sua carreira e que se preocupam em conhecer tudo que vai saindo, tentando-se informar mediante os desafios do dia a dia e então, procuram mais acerca disso. Depois ainda há pessoas que não, que têm um trabalho que entram na hora de entrada e saem na hora e saída e não têm essas preocupações, portanto isto tem muito a ver com o profissional que se encontra.

Aqui no colégio existe sempre uma procura no sentido de estar informado, o facto de receber estagiárias também nos ajuda nesse sentido. Pois o trabalho com as estagiárias é muito importante porque não somos só nós que transmitimos conhecimentos, mas também aprendemos bastante com elas, pois por vezes vão levantando certas questões que são importantes, e é quase formação em contexto, onde ambos beneficiam.



16. Considera que as Orientações Curriculares para Educação

Pré-Escolar, apoiam os profissionais na promoção da igualdade de género?

Eu acho que não é um assunto que seja muito referido, e, portanto, existem um número de coisas que estão lá faladas e que são importantes trabalhar, que acabam por assumir um papel mais importante do que propriamente esta questão. E sim o manual que referi anteriormente que saiu em 2015, esse sim fala mesmo de género e cidadania, acaba por dar um enfoque mesmo nesta parte.

Em termos das orientações não, porque é tudo mais generalista e os profissionais acabam por se focar muito mais no que são conteúdos até mais que competências, e quando falamos de competências estamos a falar de comportamentos. Portanto as orientações não focam comportamentos, falam apenas no saber ser e estar, mas dentro disso são tão amplas que acabam por ter só pequenos toques acerca da igualdade de género, não havendo um enfoque nesta temática.

17. Conforme a sua prática profissional, considera a documentação oficial adequada? O que mudaria?

Eu acho que é sempre pouco, por vezes falta lá dito como executar na prática o que está lá escrito em termos teóricos, pois se existissem maneiras/opções de como colocar em prática certas coisas, daria muito mais vontade de colocar em prática. Portanto, está lá explicado, toda a gente sabe que é algo a trabalhar, mas não está lá descrito como o fazer, para que as crianças cresçam a respeitarem-se uns aos outros, como seres humanos, não iguais pois cada um tem as suas características/diferenças, tendo em conta as suas necessidades/interesses, sem que quem é adulto, que já tem uma bagagem os condicionem com escolhas que faz por eles.

Relativamente ao que mudaria, colocaria mais exemplos práticos de como abordar a temática em idades tão precoces e aquando das publicações era importante que estas fossem mais divulgadas ou feitas pequenas formações.

Posso referir que estamos a caminhar num bom sentido, pois na minha formação inicial esta questão da igualdade de género nem era falada, portanto é muito importante que o que vai saindo a nível de documentação seja divulgado. Pois deve haver formação em contexto, atendendo as necessidades encontradas.

Havendo uma política de divulgação do que vai saindo.

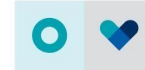
17.1. Estas mudanças teriam algum efeito na prática? De que forma? Penso que sim. Quando vamos a uma formação, quando partilhamos com alguém ou até mesmo fazemos leituras, ficamos mais conscientes do assunto e provavelmente faremos um trabalho com uma maior intencionalidade. Pois o problema não está nas crianças, porque elas não nascem com preconceitos, temos de investir em quem está a formar as crianças. Portanto esta formação nos profissionais, serviria para que tomassem consciência de certas coisas, para não condicionarem as crianças.

Então enquanto educadores em vez de travar isto, devemos parar isto antes de começar.

18. O que entende de “igualdade de género”?

A igualdade de género para mim, tem haver com o facto de tentar que o homem e a mulher tenham os mesmos direitos e sejam vistos como seres iguais na sociedade, que sejam vistos com as mesmas capacidades e tenham os mesmos benefícios.

Temos toda uma história onde os homens é que trabalhavam e as mulheres ficavam em casa, que remete para uma superioridade do homem, onde este é que tem a capacidade



de força, entre outros que estão associados ao gênero. Portanto a igualdade de gênero, é no sentido de ir contra essa questão. Assim esta temática remete para a preocupação de que todos sejam vistos de forma igual, tendo em conta a equidade. Pois ninguém tem de ser discriminado ou diferenciado pelo seu gênero, mas também não somos todos iguais, temos características diferentes, cada família tem dinâmicas/culturas diferentes, e a nossa sociedade tem de ser aberta o suficiente para dar resposta a todas os indivíduos. **18.1. Quanto à educação, este entendimento de promoção de igualdade de gênero já se encontra bem definido? Ou ainda não?**

Não, ainda há muito a saber, porque quem está à frente das salas ainda não falou tudo o que tinha de falar, ainda não chegaram a conclusões, ainda muitos não estão conscientes e ainda não se debateu o que devia ter sido debatido, pois muita coisa nasce/cresce em construção conjunta. Porque isto ainda não é um tema que chega à educação de infância do mesmo modo como a educação especial, porque chegam crianças com patologias e é preciso atuar de forma ajudar a criança. Então a igualdade de gênero ainda não é um dos temas primordiais dentro das escolas.