

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA 1º ciclo

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



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

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

1º ciclo

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

Lisboa, 2015



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

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

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

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação género e cidadania: 1º ciclo do ensino básico

Autoria:

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

Consultoria Científica:

Teresa Vasconcelos e Teresa Joaquim

Revisão:

Teresa Pinto

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Edição:

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

1ª ed., julho 2015

Esta edição em formato eletrónico foi elaborada a partir da 1ª edição (impressa) do *Guião de educação – género e cidadania: 1º ciclo do ensino básico*, publicada em dezembro de 2011.

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

Elaboração da edição eletrónica:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-333-2 (impresso) | 978-972-597-398-1 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME

Esta edição segue a grafia do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Nas referências bibliográficas foi respeitada a grafia original.

Índice

<i>Nota Prévia</i>	VII
<i>INTRODUÇÃO</i>	1
<i>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i>	5
<i>1.1. Género e Cidadania</i>	7
1.1.1. De que falamos quando falamos de género?	10
1.1.2. O género como categoria social	20
1.1.3. A formação da identidade de género	23
1.1.4. Estereótipos de género	26
1.1.5. De que falamos quando falamos em cidadania?	33
1.1.6. Que relações entre género e cidadania?	37
1.1.7. De que falamos quando falamos em cidadania e educação?	40
1.1.8. Construindo práticas de cidadania	46
1.2. Género e Currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico	49
1.3. Cidadania e Igualdade de Género nas práticas educativas	61
<i>2. GÉNERO, CIDADANIA E INTERVENÇÃO EDUCATIVA. SUGESTÕES PRÁTICAS</i>	67
2.1. A organização do ambiente educativo	69
2.2. A organização do grupo e o papel do/a professor/a. Exemplos de atividades	75
2.3. A (auto) avaliação	91
2.4. O envolvimento das famílias e da comunidade	101
2.5. Os conteúdos de aprendizagem. Exemplos de projetos	107
2.5.1. Aconteceu mesmo: entre contos e recontos - o passado	109
2.5.2. Alicerçar pontes para a inclusão na vida quotidiana. A cidadania no dia a dia da escola - o presente	113
2.5.3. Pensar e aprender a cidadania - o futuro	116
2.5.4. Outros projetos	121
2.6. Projetos da instituição	129
2.7. Reflexão final	131
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	133
<i>LEGISLAÇÃO</i>	147
<i>DOCUMENTOS E SITES DE REFERÊNCIA</i>	151
<i>GLOSSÁRIO</i>	155
<i>NOTAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	163
<i>ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS</i>	167

Nota Prévia

Com a publicação de dois novos *Guiões de Educação Género e Cidadania*, a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) dá continuidade ao projeto, iniciado em 2008, de produzir e editar materiais de apoio à integração da dimensão do género e da igualdade entre raparigas e rapazes no currículo do ensino básico. Os dois novos Guiões destinam-se, respetivamente, ao 1º e ao 2º ciclos do ensino básico e, à semelhança dos Guiões editados em 2010, tiveram o apoio financeiro do POPH, através do Eixo 7 Igualdade de Género, e foram acompanhados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) que validou a sua adequação às orientações curriculares do Ministério da Educação. Destinando-se à educação formal, os Guiões são instrumentos de apoio para profissionais de educação de todas as áreas curriculares e de todos os tipos e/ou modalidades de ensino. A finalidade destes Guiões é a integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga. Pretende-se, assim, contribuir para tornar efetiva a educação para a cidadania para raparigas e para rapazes, nomeadamente no quadro da formação cívica, garantindo que a educação, e a cidadania como uma das suas áreas transversais, se configure e estruture a partir, entre outros, do eixo das relações sociais de género, visando uma verdadeira liberdade de escolha dos percursos académicos e profissionais e dos projetos de vida por parte, quer de raparigas, quer de rapazes.

A produção destes Guiões enquadra-se nos compromissos internacionais assumidos por Portugal, inscrevendo-se, nomeadamente, nos Objetivos Estratégicos da Plataforma de Ação de Pequim (1995) relativos à educação e na Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (Convenção CEDAW), constituindo uma resposta às Recomendações dirigidas a Portugal por este Comité, em novembro de 2008. A nível nacional, os Guiões concretizam uma das medidas previstas no IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e Não Discriminação (2011-2013), respondendo, ainda, às Recomendações emanadas do Fórum de Educação para a Cidadania que decorreu entre 2006 e 2008. Decorrendo das responsabilidades da CIG e das suas competências na área da educação para a cidadania, os Guiões traduzem também a intervenção da CIG nesta área enquanto Mecanismo Nacional para a Igualdade entre Mulheres e Homens.

Os *Guiões de Educação Género e Cidadania* inscrevem-se na linha de atuação da Comissão que sempre elegeu a educação como área de intervenção prioritária, nela desenvolvendo uma atividade estrategicamente conduzida, assente em projetos de intervenção delineados e concretizados de forma articulada, numa lógica de continuidade, consolidação e avaliação de resultados e de identificação de resistências, lacunas e respostas às mudanças do sistema educativo e à evolução das práticas de profissionais de educação. Da ação desenvolvida pela Comissão resultou, entre outras, a criação de uma Rede Nacional informal (a Rede Coeducação) de especialistas,

investigadoras e investigadores em Género, Educação e Formação, docentes de instituições de ensino superior e não superior e de ONG. Esta Rede é, hoje, um recurso nacional incontornável para uma intervenção na educação, no domínio da igualdade de género, fundada no rigor, adequação e sustentabilidade científica e pedagógica. A ela pertencem muitos dos elementos da equipa que concebeu estes Guiões.

Ao longo da elaboração dos novos Guiões, realizaram-se ações de formação para docentes em 2010/2011, em diferentes zonas do país, e deu-se continuidade à intervenção em escolas piloto. Uma última nota sobre a utilidade destes Guiões. Tal como tem sido reiterado pela ONU, através do Comité CEDAW, pelo Conselho da Europa e pela União Europeia, não basta produzir bons materiais sobre género e educação. É imprescindível uma aposta efetiva, exigente e continuada na formação de profissionais de educação para que a aplicação destes materiais se concretize, respeitando-se os objetivos para que foram criados, e para que a sua aplicação tenha um impacto real junto das crianças e jovens de ambos os sexos a quem se destinam, não apenas no seu percurso escolar mas durante toda a sua vida, enquanto pessoas e enquanto elementos de pleno direito em todas as comunidades a que pertencerem.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género



Introdução

Introdução

À semelhança do Guião de Educação já realizado para a educação pré-escolar, esta publicação pretende apoiar as práticas educativas de professores e professoras do 1º ciclo do ensino básico, no que diz respeito ao trabalho sobre género e cidadania.

As questões relativas ao género e cidadania fazem parte do quotidiano da vida das crianças e entram, naturalmente, na vida da escola. Muitas vezes, alegando-se a sua transversalidade, a abordagem desta área acaba por ser desvalorizada. Não é fácil o desenvolvimento de um trabalho educativo sustentado em torno destas questões, nomeadamente em contexto de sala de aula, pelo que elas tendem a ser muitas vezes ignoradas e/ou reprimidas. Alega-se a complexidade e a falta de preparação e formação de professores e professoras para lidarem com estes conteúdos e para lhes darem a atenção necessária. Paralelamente, a falta de referências bibliográficas e a falta de recursos acabam por vir reforçar esta lacuna, levando a uma ausência de intencionalidade educativa em relação a este tipo de conteúdos. Foi na tentativa de colmatar algumas destas dificuldades que construímos este guião.

Rejeitamos qualquer leitura que encontre nas propostas pedagógicas que se apresentam um tipo de “instruções” fechadas e prescritivas. Os/as professores/as são – ou deverão ser – profissionais críticos e reflexivos, capazes de criar, produzir ideias e reproduzir práticas assentes em estratégias devidamente contextualizadas e adequadas à sua sala de

aula, enquanto lugar dinâmico e dilemático. Numa primeira parte, refletimos sobre os principais conceitos e fundamentos do trabalho sobre questões de género e cidadania na educação, versando a especificidade deste trabalho no 1º ciclo do ensino básico.

Na segunda parte, apresentamos sugestões práticas, considerando a organização do ambiente educativo e o trabalho com as famílias. São apresentados vários exemplos de projetos a trabalhar transversalmente considerando os conteúdos curriculares do 1º ciclo do ensino básico. Nos vários projetos e sugestões de trabalho apresentados foram diferenciados os que naturalmente podem surgir em situações do quotidiano e outras propostas feitas intencionalmente por professores ou professoras. Em anexo, são também providenciados exemplos de referências que podem ser consultadas para apoiar professores e professoras neste trabalho.

Todas as sugestões apresentadas são apenas exemplos, pontos de partida para novas propostas. Se a especificidade de cada contexto deve ser sempre considerada, quando se abordam temáticas como o género e a cidadania, a atenção a esta especificidade toma particular relevância dada a sua complexidade e a forma como estas são condicionadas pela diversidade sociocultural que caracteriza a vida das crianças.

Gostaríamos ainda de sublinhar que a construção da parte prática deste guião contou com o apoio de um grupo de professores e professoras de Santarém que nos ajudaram, partilhando connosco situações que vivem no dia a dia das suas escolas. A todos/as o nosso muito obrigada!

1.

Enquadramento Teórico

1.1.

Género e Cidadania

Introdução

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

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

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

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

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

A escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança, contribuindo, “juntamente com outros intérpretes sociais, para a construção da realidade”, como escreveram Gisela

Tarizzo e Diana Marchi (1999: 6). Por esse motivo, deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer. Isto pode conseguir-se através de boas práticas de cidadania ativa e democrática, que possam ser aprendidas na escola a par dos conteúdos do currículo formal. Para o alcance dos objetivos que norteiam a efetiva realização desta cidadania ativa é necessário que a escola assuma também a responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, de cooperação

e de educação para a participação. Uma escola democrática é uma organização de liberdade, capaz de oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas no sexo, na classe, na raça/etnia, na orientação sexual, na religião, na cultura. É uma escola que

supera preconceitos e estereótipos. Uma cidadania ativa numa sociedade cada vez mais plural implica a aceitação do valor da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas, implica um compromisso genuíno com a sociedade na sua diversidade, o respeito crítico pelas culturas, crenças, religiões etc., e implica também abertura à solidariedade pela diferença, rejeitando qualquer tipo de exploração – racismo, sexismo... enfim, recusando a discriminação sob qualquer forma.

Apesar das múltiplas discriminações existentes, vamos centrar-nos neste guia nas questões da igualdade entre homens e mulheres e por isso na erradicação do sexismo, conceito que abrange todos os preconceitos e formas de discriminação exercidas contra um indivíduo devido ao respetivo sexo.

Temos bem presente que há uma multiplicidade de discriminações que se podem cruzar e produzir formas de desigualdade particulares. Não esqueçamos, como advertiu Conceição Nogueira (2009), essas formas interseccionais de viver as múltiplas discriminações (como acontece, por exemplo, no caso de jovens raparigas provenientes de classes desfavorecidas ou de etnias não dominantes); elas estão presentes ao longo deste trabalho, mesmo que nem sempre nomeadas. Apenas por razões de ordem prática nos centraremos essencialmente na categoria de sexo (homens e mulheres) que tende a fomentar uma visão dos dois sexos como opostos.

Esta divisão, assimétrica do ponto de vista simbólico no entender de Lúcia Amâncio (1994), perpassa toda a sociedade e conduz à emergência de estereótipos, preconceitos e discriminações que afetam prioritariamente as mulheres. Importa por isso clarificar conceitos, mapear

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

Eliane Vogel-Polsky, 1991: 5.

argumentos e diferentes posicionamentos para que este fenómeno do sexismo possa ser pensado, repensado e, quando interrelacionado com outras categorias de pertença que acarretam também discriminações, analisado na sua inerente complexidade.

Este capítulo constitui a parte introdutória de um Guião destinado à promoção da igualdade de género no âmbito de diferentes espaços educativos formais, com especial ênfase no ensino pré-escolar e no terceiro ciclo do ensino básico. Encontra-se dividido em sete secções articuladas entre si. Numa primeira secção é feita uma tentativa de clarificação dos termos

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

1.1.1.

De que falamos quando falamos de género?

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

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

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

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

Jeanne Block, 1984.

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

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

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

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

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

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

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

Feminino		Maculino	
Brinquedo	nº de vezes	Brinquedo	nº de vezes
Boneca bebé	24	Motorizada	3
Banheira para bebé	3	Figuras espaciais	2
Alcofa para bebé	5	Nave espacial	1
Cadeira para bebé	1	Robots	5
Carro para bebé	6	Heróis de BD e cinema	21
Casa das bonecas	2	Avião de guerra	2
Baloço para boneca	1	Viaturas de heróis	2
Boneca adulta - tipo “Barbie”	10	Hidrojet	1
Casa da boneca	5	Submarino	1
Automóveis para boneca adulta	2	Porta aviões	1
Boneco adulto - “Ken”	1	Pista de carros	4
Parque infantil para boneca	2	Garagem	5
Escola e enfermaria	1	Conjunto de carrinhos	3
Consultório de pediatra	1	Jeep	1
Castelo encantado/palácio	4	Helicóptero	2
Acessórios de toilette	3	Carro teleguiado	24
Cozinha / equipamento de cozinha	5	Gruas	2
Supermercado/produtos	2	Comboio elétrico	2
Bonecos Disney	2		
Maleta de teatro	1		
Secretária	1		
Patins	2		

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

Isabel Margarida André, 1999: 98-99.

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

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

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

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

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

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

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

Miguel Vale de Almeida, 1995: 127-128.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

estática, bipolar e categorial se situam dentro dos indivíduos e que os sexos são *opostos*⁶. A continuar-se com esta falsa dicotomia, dividindo as características e as atividades em masculino e feminino, estar-se-á a transpor para a compreensão do humano um sistema de oposições homólogas, como escreveu Miguel Vale de Almeida (1995), como alto/baixo,

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

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

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

No campo da psicologia, e no âmbito de uma tentativa

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

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

⁶ Para uma compreensão mais aprofundada desta posição teórica recomenda-se a consulta da obra de Mary Crawford (1995).

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

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

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

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

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

Joan Scott, 2008: 66-67 (adaptado)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pierre Bourdieu, 1999: 30.

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

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

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

Ligia Amâncio, 2002: 59.

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

Teresa Joaquim, 2004: 89.

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

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

Pierre Bourdieu, 1999: 30.

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

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

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

Teresa Pinto, 2007: 142.

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

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

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

1.1.2.

O género como categoria social

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma segunda distinção – assente na primeira, porém, de contornos mais indefinidos – é a que resulta da aplicação dos conceitos de *masculino* e de *feminino*. Na realidade, um indivíduo pode ser mais ou menos *masculino*, mas não pode ser mais ou menos *homem*, como escreveu Eleanor Maccoby (1998). Esta segunda dicotomia reveste-se de uma importância menor na compreensão do comportamento social da criança, até porque faz apelo a determinadas capacidades cognitivas mais abstratas, que ela ainda não possui.

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

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

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

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

brincadeiras;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.3.

A formação da identidade de género

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

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

Sendo este Guião destinado principalmente ao

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

e a identidade de género do indivíduo são invariáveis.

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

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

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

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

1.1.4.

Estereótipos de género

Os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular. Se bem que a tendência seja para encarar os estereótipos como expedientes negativos de perceção das outras pessoas, dada a facilidade com que, a partir deles, se 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. Daqui ser possível asseverar que os estereótipos assumem, para o ser humano, uma função adaptativa, na medida em que lhe permitem a organização da complexidade do comportamento em categorias operacionais, facilmente manejáveis. Não obstante, também é verdade que os estereótipos podem ser bastante prejudiciais, em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade, porque facilmente legitimam categorizações irrefletidamente generalizáveis, na sua maioria mais negativas do que positivas.

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

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

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

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

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

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

Mas, se os estereótipos estabelecem aquilo que é

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

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

Miguel Vale de Almeida, 1995: 150.

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

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

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

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

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

nível sociocultural ou mesmo a orientação sexual.

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

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

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

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

exemplo, camionista versus rececionista);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Susan Basow, 1986: 6.

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

Teresa Alvarez Nunes, 2007: 43-44.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cristina Vieira, 2003: 167.

²⁶ Vejam-se, a este respeito, por exemplo, as investigações levadas a cabo por Félix Neto (1990; 1997) e por Deborah Best e John Williams (1990) e a revisão teórica de estudos efetuada por Diane Ruble e Carol Martin (1998).

²⁷ Como pode ler-se em Cristina Vieira (2004), uma meta-análise consiste num procedimento quantitativo de revisão de investigações originais que se dedicaram ao estudo da mesma hipótese, no âmbito do qual se recorre a indicadores estatísticos, como a magnitude do efeito (neste caso, o tamanho das diferenças entre os sexos), para a apresentação das conclusões.

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

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

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

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

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

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

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

²⁸ Consultar Diane Ruble e Carol Martin (1998).

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

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

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

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

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

1.1.5.

De que falamos quando falamos em cidadania?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

provêm da sua lógica evolucionista que não inclui nem explica a história da maioria de indivíduos – as mulheres³⁰ – ao assumir que no início do século XIX a cidadania, na forma de direitos civis, se tornou universal, Thomas Marshall atira para as margens da universalidade a história da cidadania das mulheres. Como sublinha Helena Araújo (1998), as mulheres foram excluídas da esfera pública, relativa ao Estado e à economia, mas foram incluídas como subordinadas, confinando-se a sua ação à esfera doméstica, com ênfase para o exercício do dever da maternidade. Veremos adiante como no campo dos estudos de género os debates se têm centrado essencialmente à volta do mecanismo excludente da cidadania e da questão entre a igualdade e a diferença.

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

dominante sobre a cidadania nas democracias liberais ocidentais. Esta teoria assume um estatuto de igualdade e de cidadania plena para todos os adultos nascidos dentro do território de um Estado pré-existente. Parte do princípio que – de um ponto de vista meramente teórico e no que diz respeito à vida pública – todos os membros das sociedades (ocidentais) têm um estatuto igual e possuem iguais direitos. Nos termos da tradição liberal, a cidadania é definida primeiramente como um conjunto de direitos individuais, com funções diferentes, sendo que uma das suas funções mais frequentemente valorizada diz respeito à autonomia individual. Ou seja: de acordo com esta teoria, os direitos são encarados sobretudo na sua vertente de possibilitadores e auxiliares do espaço para o desenvolvimento individual. O desenvolvimento pessoal, por sua vez, permite

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

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

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

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

Maria de Lourdes Pintasilgo, 1992:18.

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

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

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

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

1.1.6.

Que relações entre género e cidadania?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pierre Rosanvallon, 1995: 73-77.

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

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

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

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

Pretender a emancipação e uma cidadania

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

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

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

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

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

Eliane Vogel-Polsky, 1991: 11.

1.1.7.

De que falamos quando falamos em cidadania e educação?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Seguindo as orientações do documento produzido recentemente pelo Fórum

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

Boaventura de Sousa Santos, 1991: 23-43.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cristina Vieira, 2009: 196.

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

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

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

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

Karen O'Shea, 2003.

cidadania.

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.8.

Construindo práticas de cidadania

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁴ AAVV (2008), *Fórum Educação para a Cidadania. Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania*, Lisboa, p. 8 [em linha] disponível em <http://oei.es/noticias/IMG/pdf/forum-educacion-ciudadania.pdf> [consultado em 30/09/2011].

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

forma ativa e empenhada um mundo que é o seu.

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

1.2.

Género e Currículo no 1º ciclo do Ensino Básico

Para que a educação tenha um significado social, é preciso que as mudanças da sociedade sejam acompanhadas de transformações no plano educacional. Na situação da prática educativa, isso significa que os acontecimentos escolares não podem estar alheios aos problemas da comunidade e que a escola deve assumir uma postura de compreensão, aproximação e enfrentamento dos conflitos sociais. (...) A escola tem uma tarefa política na formação dos indivíduos (...) Mónica Pinazza (2007:82)

e alunas, bem como a escolha dos livros, dos jogos e outros materiais didáticos, proporcionam às crianças espaços escolares que integram a diversidade de forma positiva? Sem vincularem ideias estereotipadas relativamente aos papéis desempenhados por homens e mulheres, por rapazes e raparigas? Como é que os professores e as professoras se situam nestas questões e orientam as suas práticas educativas?

Alguns fundamentos

A importância de trabalhar a educação para a cidadania, desde a infância, parece ser uma evidência, mas, na prática, esta área curricular continua a ser uma das mais negligenciadas nas instituições educativas. Contudo, mesmo sem intencionalidade educativa, as questões relacionadas com a educação para a cidadania entram, naturalmente, na vida da escola de forma abrangente. Tal como é abrangente a forma como, desde cedo, as crianças aprendem as normas básicas da vida em comum e vão aprendendo a conhecer a diversidade e a integrá-la no seu quotidiano.

As questões de género são uma componente fundamental da cidadania: como educamos para as questões de género? De que maneira a organização dos grupos/turmas de alunos

“ Há uma diversidade de questões sobre as quais é urgente interrogarmo-nos como professores, como educadores e como investigadores nestes tempos neoliberais, se queremos contribuir para a construção de um mundo mais igualitário e com maior justiça social – e esse é certamente um dos designios da Educação para a cidadania. ”

João Filipe Matos, 2005: 37.

Os estudos mostram que no nosso sistema educativo os materiais pedagógicos, em particular os manuais escolares e produtos multimédia que os acompanham (ver, por exemplo, Maria Teresa Alvarez Nunes, 2007), continuam a veicular representações do mundo desfasadas da realidade social, nomeadamente conceções estereotipadas de homem/mulher, prevalecendo representações do mundo baseadas na ideia de que o *masculino é neutro e universal*. Por essa razão, urge refletir sobre

os valores implícitos e veiculados por estes materiais e sobre as nossas próprias concepções, bem como sobre o tipo de cidadania que fomentamos nos nossos alunos e nas nossas alunas.

Manuel Jacinto Sarmento (2006) chama *cidadania íntima* a um espaço de afirmação da identidade e da alteridade, de reconhecimento de uma diferença não minorizante no que toca ao género, cultura, religião, origem social ou étnica, língua, etc. Considerar as crianças como cidadãos, implica considerá-las como atores sociais competentes, valorizar a sua ação e os seus discursos, independentemente das suas diferenças.

A escola, como espaço de socialização onde as crianças passam grande parte do seu tempo, tem que cada vez mais tomar a seu cargo a formação moral e cívica.

“ Verifica-se uma tendência para o alargamento do conceito de educação para a cidadania à medida que surgem novos problemas na sociedade, que colocam novas exigências à escola, para os quais a rigidez da estrutura curricular não permite dar resposta. (...) Para além de competências para o exercício da cidadania, entendida como aprendizagem de conteúdos mais ligados à política, no seu sentido estrito, evolui-se para dimensões que se aprendem com um leque muito alargado de questões e problemáticas do mundo atual. ”

Ana Maria Bettencourt, 2009: 71.

A formação ética e cívica na educação formal tem encontrado dificuldades que envolvem questões complexas, que acabam por dar a azo a interpretações e entendimentos que dão testemunho de uma eventual invasão de um espaço que é da responsabilidade primeira das

famílias (Maria Teresa Estrela, 2010). Apesar destas dificuldades, é bastante evidente que a formação no âmbito dos valores, integrada nos currículos escolares através de metodologias adequadas, deverá contribuir para que as crianças desenvolvam capacidades que lhes permitam fazer escolhas cada vez mais conscientes e responsáveis.

Tal como José Morgado (2004: 89) sintetiza, partindo de orientações do sistema educativo português e referindo-se às aprendizagens preconizadas para o 1º ciclo do Ensino Básico, espera-se que estas mobilizem de forma ativa situações de experimentação e descoberta, integrando as experiências vividas por alunas e alunos, estimulando as trocas culturais, bem como a entreajuda e a cooperação.

O processo de construção do conhecimento, implica que o indivíduo seja capaz de analisar o que está à sua volta, seja capaz de questionar a realidade. Grande parte das questões curriculares, na perspectiva de Maria do Céu Roldão (2002), devem relacionar-se com o conhecimento, quer do ponto de vista da sua dimensão social, institucional, quer do ponto de vista da sua valia e do seu uso. Este conhecimento, aqui em jogo, deve ser entendido como competências, ou por outras palavras “*conhecimento em uso*”.

Hoje, os saberes e a informação são infinitamente mais vastos, mutáveis e acessíveis por múltiplas vias. A função educativa da escola já não se reduz à dimensão dos saberes, mas integra-os num processo global de formação. É esta nova vertente de socialização e integração — que não substitui a vertente do conhecimento — que obriga ao reequacionamento do que a escola deve ensinar, de forma a servir o melhor possível a plena formação e inserção pessoal e social de cada criança.

A escola, espaço de aprendizagens fundamental na vida das crianças, constitui-se como um espaço de vida, em que crianças aprendem

mobilizando as descobertas das experiências vividas no seu quotidiano. Neste contexto, o conhecimento de si e do outro interpenetra-se com o trabalho sobre as questões do género e da cidadania e, obrigatoriamente, tornam-se centrais no desenvolvimento curricular do 1º ciclo do ensino básico. A promoção da educação para a cidadania no currículo escolar, deve fomentar a integração e a aceitação da diversidade como meio de fomentar uma maior igualdade de oportunidades e participação e, neste contexto, as questões referentes à promoção de uma maior igualdade de género não podem ser negligenciadas.

No entanto, como já foi referido, estas questões nem sempre aparecem de forma suficientemente explícita ou nem sempre lhes é dada a atenção necessária, não sendo alvo de uma intencionalidade educativa nas práticas docentes. Urge desenvolver uma maior reflexão sobre esta problemática essencial para todo o trabalho inerente à educação para a cidadania que, naturalmente, emerge no quotidiano escolar.

Embora a criança inicie desde que nasce o seu desenvolvimento pessoal e social no seio da família, no meio sociocultural em que vive, cada vez mais cedo frequenta instituições educativas que lhe possibilitam a interação com

outros adultos e crianças que podem ter diferentes valores e perspetivas, promovendo assim a tomada de consciência de si e do outro.

Quanto mais diversificada é a rede de interações sociais, tanto maior tende a ser a contradição entre os valores familiares e os valores do mundo exterior, o que por sua vez maximiza a possibilidade de eventuais conflitos durante a infância e a adolescência, como tem vindo a ser evidenciado em diferentes trabalhos académicos. Desde o jardim de infância, a qualidade da competência social da criança prognostica competências académicas e sociais em anos posteriores (Anthony Pellegrini & Carl Glickman, 1990), diminuindo o risco de insucesso académico, abandono escolar ou delinquência na adolescência e na idade adulta.

A relação que o/a professor/a estabelece com cada criança, a forma como a valoriza, respeita, estimula, constitui também um modelo para as relações que as crianças estabelecerão com outrem. Neste sentido, o papel do/a professor/a, a sua intencionalidade educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se preponderante para um desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica que articule positiva e democraticamente

as questões curriculares de género e cidadania.

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

É certo que o insucesso escolar tem sido, nas últimas décadas, uma preocupação política que levou à criação de programas e medidas específicas. Contudo, muitas vezes são apresentadas “*falsas soluções*” que mantêm as desigualdades sociais (Luísa Saavedra, 2001), discutindo-se cada vez mais a atualidade destas questões.

A criança constrói a sua autoestima desde os seus primeiros anos de vida, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade – sexo feminino ou masculino, etnia, de um determinado país de origem, meio social, religião. No que concerne às aprendizagens associadas ao género, sabe-se que, logo a partir dos três anos, a criança é capaz de identificar certos brinquedos, objetos domésticos e acessórios de vestuário como sendo mais típicos dos homens ou das mulheres, expandindo-se

essa lista ao longo dos anos pré-escolares e passando a englobar comportamentos individuais, atividades específicas e inclusive profissões (Eleanor Maccoby, 1998). Como é óbvio, este pensamento estereotipado influencia a forma como cada criança se define enquanto membro do grupo dos homens ou do grupo das mulheres, condiciona o seu comportamento social para com os pares e para com as pessoas adultas e modela a forma como se avaliam os outros em função da sua pertença de género em função do masculino ou feminino.

Ainda na idade pré-escolar, as crianças conhecem e utilizam muitos estereótipos para dar alguma organização ao mundo que as rodeia. Mas, em virtude da sua crescente complexidade cognitiva, somente por volta dos 8-9 anos de idade é que se tornam capazes de compreender as expectativas sociais associadas ao género (Carol Martin, 1989), o que vem reforçar ainda mais a urgência do trabalho sobre estas questões no 1º ciclo do ensino básico.

Como foi referido no primeiro capítulo, ao mesmo tempo que a criança (logo a partir dos dois anos) inicia o processo de formação da sua identidade de género e começa a dar provas que conhece os estereótipos de género, surge da sua parte

a exibição de comportamentos estereotipados, sobretudo, em situações não estruturadas por pessoas adultas em que pode interagir livremente com os pares. Refira-se, a título de exemplo, a escolha dos brinquedos (Kay Bussey & Albert Bandura, 1992) ou, ainda, a preferência por crianças do mesmo sexo, quando se trata de estabelecer amizades (Eleanor Maccoby, 1998). Tanto num caso como no outro, a tendência para a exibição de comportamentos estereotipados tende a acentuar-se nas crianças pequenas, com o avançar dos anos, sendo, como se disse no primeiro capítulo.

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

Surge, assim, a necessidade de intervir cada vez mais cedo e – preferencialmente – de forma concertada com outras instâncias educativas fundamentais, como é o caso da família. É aqui que se torna determinante o papel da escola, numa dinâmica de interação pessoa

adulta-criança que veicule o trabalho de equipa baseado numa relação de apoio entre pessoas adultas e que, assim, constitua uma base sólida para a educação da criança pequena. A desconstrução das estereotípias de género através de atividades pedagógicas – mesmo tendo em linha de conta os contextos de vida e as diferenças individuais que influenciaram tais aquisições – quanto mais precocemente começar, maiores são as possibilidades de terem resultados duradouros na vida das crianças. Os dados da investigação reforçam assim a importância de trabalhar o género e a cidadania desde a educação pré-escolar, devendo este trabalho ser continuado no 1º ciclo do ensino básico.

Para Esther Leerkes e colegas (2008), uma atuação precoce que promova a formação de homens e mulheres com ideias não estereotipadas, para além de favorecer uma maior igualdade de oportunidades e de participação, estimula o sucesso académico, contribui para a diminuição de eventuais problemas emocionais e promove o estreitamento da relação entre cognição e controlo emocional.

A intervenção educativa deve, efetivamente fomentar uma atitude de equidade para todas as pessoas, independentemente da sua categoria sexual de pertença (ou de outros tipos de

pertença) assumindo particular importância os modelos apresentados às crianças. Neste sentido, o currículo escolar tem um papel determinante na construção dos saberes e na análise da forma como estes se relacionam com os interesses dos diferentes grupos sociais.

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

Margarida Fernandes, 2000: 107.

Nesta linha, Michael Apple (1997) reforça a ideia de que a produção, distribuição e avaliação do conhecimento traduzem, essencialmente, questões de controlo e dominação que têm de ser analisadas numa perspetiva mais ampla. A crítica de Apple dirige-se ao discurso dominante que interessa, sobretudo, a grupos sociais influentes cujas idiossincrasias acabam por exercer uma significativa influência sobre as escolhas curriculares, afetando grupos que embora mais numerosos não se fazem ouvir com o mesmo vigor. Este discurso dominante aponta para uma perspetiva empresarial da escola que favorece a dimensão economicista e desenvolvimentista da educação, sobre a humanista e democratizante que valoriza o papel da educação escolar na construção de

uma sociedade mais justa e solidária (Margarida Fernandes, 2000).

Tem que ser estreita a relação entre democracia e escola. Sacristán Gimeno (1998) parte da convicção de que a democracia supõe uma reflexibilidade coletiva, entendida como a capacidade de uma sociedade se pensar a si mesma e optar pelo seu próprio destino. Também a educação deverá constituir-se como um meio para melhorar as possibilidades dos seres humanos, acreditando no seu progresso pela cultura e formação da personalidade. A educação surge então como um instrumento que deverá habilitar os sujeitos a pensarem por si próprios e, assim, participarem realmente na construção social mediante a construção de si mesmos.

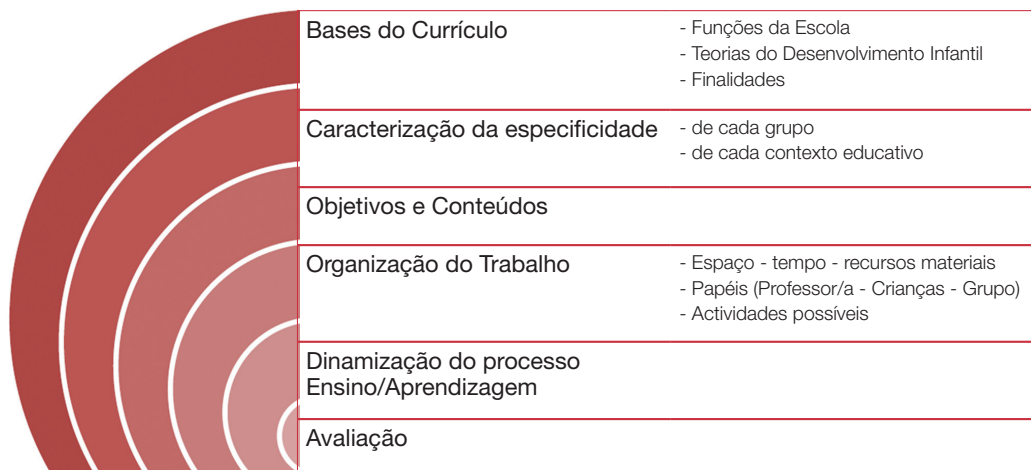
Podemos definir *modelo curricular* como “*uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo*” (Bernard Spodek e Patricia Brown, 1996: 15). Esta definição tem subjacente determinadas conceções educativas sobre a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, bem como sobre a melhor forma de organizar as oportunidades de aprendizagem, assim como os saberes que devem ser mais valorizados.

Neste sentido, Artur de la Orden (1986), na sua definição de modelo curricular, diferencia as bases em que este se fundamenta, nomeadamente as conceções educativas e os princípios teóricos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem mais valorizados; os objetivos; os conteúdos e a forma como o trabalho é desenvolvido para atingir os objetivos previstos.

Paralelamente, considerando os princípios da teoria ecológica de Urie Bronfenbrenner (1981) sobre o desenvolvimento humano, o quadro educativo é consequência de um conjunto de forças e de sistemas que não podem ser estudados isoladamente. Definindo a sala de

Figura 1. Modelo Curricular

in Maria João Cardona (2008)



aula como um *micro--sistema*, para este autor os principais elementos que o caracterizam são o espaço (no qual os seus ocupantes se envolvem em determinadas atividades); as características físicas e materiais desse espaço; os papéis assumidos pelos ocupantes (como por exemplo o de professor/a ou de aluno/a); um tempo determinado.

Partindo desta conceção e do princípio que o projeto de trabalho tem sempre que ser definido a partir da especificidade de cada contexto educativo, quando falamos da organização do trabalho na educação básica podemos considerar os seguintes elementos: espaço; tempo; atividades; papéis sociais atribuídos às crianças e às pessoas adultas. Esta forma de conceber o *modelo curricular* da educação básica esteve subjacente à organização deste trabalho, nomeadamente na forma de estruturar as diferentes sugestões práticas apresentadas.

Tendo em conta os contributos das neurociências e sabendo que o cérebro da criança desta idade é caracterizado por uma grande plasticidade (apesar das diferenças

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

Embora o cérebro humano trabalhe de modo integrado, como tem vindo a ser estudado por vários autores e autoras, ele apresenta

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

Na sequência do que foi proposto por Maria Antónia Santos (1992) há cerca de duas décadas atrás, técnicas pedagógicas que envolvam a visualização (imagens, quadros, esquemas, diagramas, etc.), a aprendizagem multissensorial, a audição, a aprendizagem cinestésica e tátil, o gosto e o odor, a aprendizagem experiencial, o uso de metáforas e as simulações ou o desempenho de papéis constituem estratégias que estimulam, sobretudo, o funcionamento do hemisfério direito. Para a ativação preferencial do hemisfério esquerdo, e ainda na senda da mesma autora, é fundamental o uso da linguagem verbal, das palavras, das definições, a apresentação da informação etapa por etapa, a utilização de símbolos para substituir coisas, a quantificação, a apresentação de conclusões e de argumentos lógicos baseados em factos e em raciocínios, a organização temporal da informação, etc.

Nesta sequência, para que as aprendizagens sejam mais eficazes e a criança se sinta mais motivada, o/a professor/a deverá dinamizar atividades que, ao combinarem estímulos de

natureza diversa, façam uso simultâneo das capacidades específicas dos dois hemisférios.

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

A criança aprende interagindo e a pessoa adulta aprende coadjuvando a criança no desenvolvimento dessa interação. A qualidade desta interação determina a qualidade da construção do conhecimento, quer da criança, quer da pessoa adulta, sabendo que o ser humano constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, as ideias e as pessoas, no contexto da sua experiência e do seu mundo de significados.

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

Há que assumir uma visão menos restritiva das crianças, reabilitando uma visão que a torna intérprete *des-construtora* de mensagens, interlocutora e autora no processo de aprendizagem, «*construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea*» (Manuel Jacinto Sarmento, 2004: 30).

O que diz a legislação

Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986)¹ encontramos referências a finalidades que apontam para “... a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários...” (Art. 2º e 4º) e para “... o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias ...” (Art. 2º e 5º).

Também no quadro dos objetivos do ensino básico esta mesma Lei, tendo como referência a importância do desenvolvimento de uma educação para a cidadania e igualdade de género, refere, entre outros aspetos a necessidade de “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva (...); a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; (...) a aquisição de noções de educação cívica e moral” (Art.º 7º)

No Estatuto da Carreira Docente (2010)² esta preocupação também aparece sendo claramente explicitado

como deveres dos/as docentes:

“Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade;

Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;

Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de

educação e pessoal não docente;

Respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respetivas famílias” (Art.º 10º Ponto 2, Alíneas a, b, c, f).

Esta preocupação está também presente no Perfil Geral de Desempenho Profissional dos/as docentes do ensino não superior³ sendo claramente definido, que a este/as compete, entre outros aspetos promover o “respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Ponto II, Alínea e).

Quando fazemos a leitura do Perfil de Desempenho Específico do/a docente do 1º ciclo do Ensino Básico⁴ esta preocupação não aparece de forma tão explícita como no Perfil de Desempenho Específico definido para os educadores e educadoras de infância apresentado no mesmo Decreto-Lei.

E se analisarmos as propostas curriculares para este nível de

¹ Lei 46/1986 de 14 de outubro alterada pela Lei 49/2005 de 30 de agosto

² Decreto-Lei 75/2010 de 23 de junho

³ Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto

⁴ Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto

ensino, naquilo que diz respeito à educação para a cidadania, o trabalho relativo às questões de género não é claramente referenciado. Na passagem da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, a área de conteúdo de

Formação Pessoal e Social desdobra-se, dando lugar à Educação para a Cidadania como área transversal e à Formação Cívica enquanto área curricular não disciplinar obrigatória.

Figura 2. Matriz Curricular 1º ciclo ensino básico^a

Componentes de Currículo

Educação para a cidadania		
Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio	Formação Pessoal e Social	
	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área de projeto; Estudo acompanhado; Formação cívica	Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa (b): Educação Moral e Religiosa (b)
	Total: 25 horas	Total: 1 hora
	Total: 26 horas	
Expressões: Artísticas e Físico-Motoras	Actividade de enriquecimento (c)	

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos/as alunos/as com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projeto curricular da turma.

(b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, atividades experimentais e atividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

(Decreto-Lei n.º 209/02, de 17/10 que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18/1)

De referir ainda o Despacho 19 575/2006 de 25 de setembro que, estabelecendo alguma orientações para a gestão curricular no 1º ciclo, define os tempos mínimos semanais para a leção dos programas e o desenvolvimento dos currículos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, tendo em vista o reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento das competências essenciais nos primeiros anos de escolaridade, a saber:

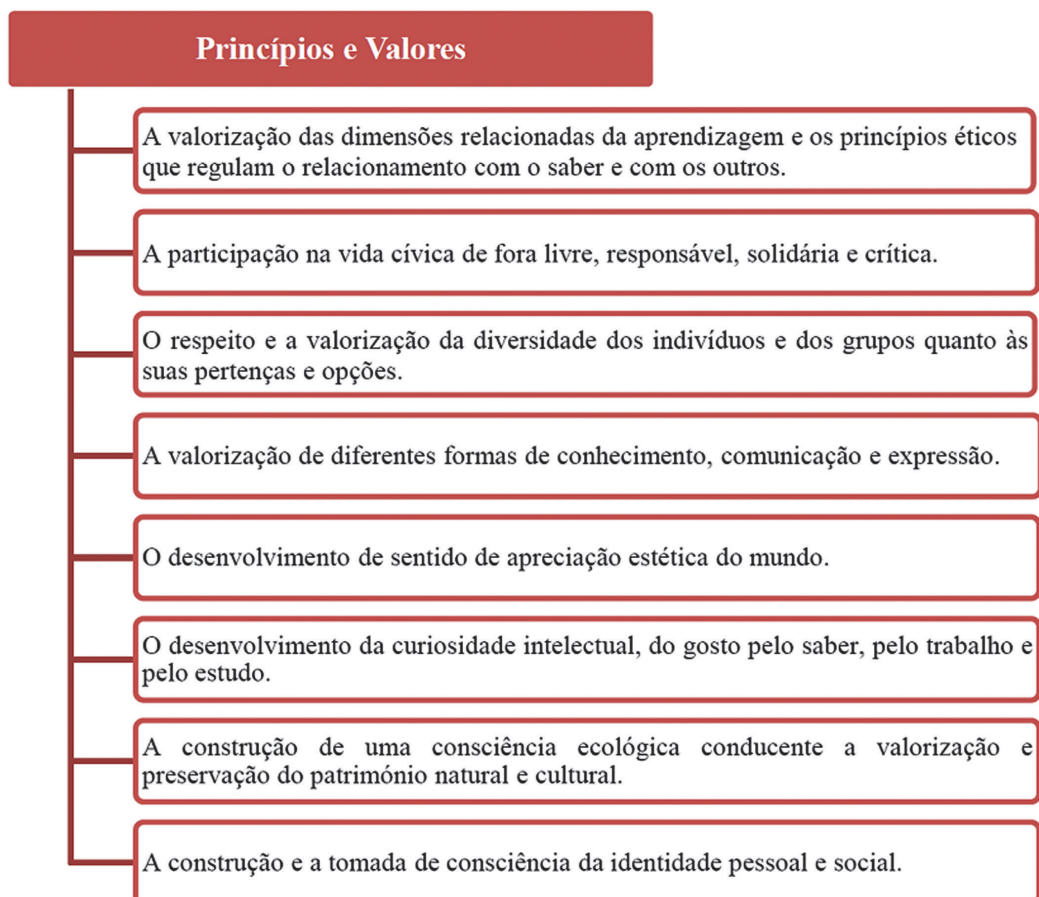
» *8 horas para a Língua Portuguesa (incluindo uma hora diária para a leitura)*

» *7 horas para a Matemática*

» *5 horas para o Estudo do Meio (metade para o Ensino Experimental das Ciências)*

^a Disponível em linha em www.dgidec.min-edu.pt consultado em abril de 2011

Figura 3. Os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico (ME/2010)



» 5 horas para serem geridas de forma flexível nas áreas das expressões e restantes áreas curriculares

Atendendo aos princípios e valores orientadores definidos no projeto para o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2000), também verificamos uma preocupação com a formação pessoal e social, e educação para a cidadania, numa transversal que deve atravessar todo o desenvolvimento curricular.

O currículo escolar passa a ser constituído por muito mais do que um corpo de áreas

disciplinares e, sem as dispensar,

“requer que estas sejam repensadas no sentido de se criarem quadros de referência cultural e científica, de integração de conhecimentos e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida e não reduzam esta formação a uma retórica bem-intencionada.” (Roldão, Maria do Céu, 1999:17).

As *Metas de Aprendizagem* recentemente divulgadas, inserem-se numa estratégia global de desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino Básico para assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Neste sentido, este Projeto: “(...) visa promover um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de ação que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e face às diversidades dos seus contextos específicos...”^b

Olhando para estas orientações, torna-se evidente a necessidade de um maior reforço, intencionalidade e especificidade do trabalho pedagógico em torno da cidadania e da formação pessoal e social. Neste sentido é de salientar a proposta de um grupo de trabalho que procura estudar e produzir orientações para o trabalho de Educação para a Cidadania no Ensino Básico (ME/DGIDC, 2010). Nesta proposta sugere-se o seguinte perfil de saída para os alunos/as do 1º Ciclo:

“1. Saber que todos têm direitos e deveres – para com os próximos e para com as gerações futuras – (ambiente, património natural e cultural...)”

2. Compreender a necessidade de regras e do seu cumprimento.

3. Participar no estabelecimento de regras ou na sua mudança.

4. Estabelecer, cumprir acordos e compromissos e assumir responsabilidades.

5. Respeitar os colegas

independentemente das diferenças, em termos de capacidade, género, cultura, religião, língua e outras.

6. Reconhecer formas de discriminação e propor vias de as superar.

7. Respeitar e cuidar dos espaços físicos e dos equipamentos da escola e da comunidade.

8. Conhecer manifestações do património cultural (lendas, histórias, danças e canções para crianças...).

9. Adotar e promover a adoção de hábitos de vida saudável.

10. Priorizar necessidades e desejos em função dos recursos existentes.

11. Conhecer algumas datas e acontecimentos marcantes da história do país, designadamente ligados à construção da Democracia.

12. Identificar e reproduzir os símbolos da identidade nacional e europeia.

13. Conhecer e saber recorrer a instituições públicas da comunidade.

14. Distinguir factos de opiniões e comunicá-los, inclusive através dos media/TIC.

15. Reconhecer formas de persuasão, nomeadamente através da publicidade.

16. Colocar-se “na pele de outrem”, sabendo escutar e respeitar as perspetivas dos outros.

17. Representar outros e fazer-se

^b Disponível em linha em www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/ - consultado em abril/2011)

representar por outrem.

18. Utilizar formas de decisão democrática, designadamente o voto.

19. Colaborar, trabalhar em grupo e participar em atividades coletivas da turma ou da escola.

20. Colaborar na resolução de conflitos de forma positiva.

21. Interessar-se pelos problemas do mundo exterior à escola, mundo próximo e distante”.^o

Na legislação em vigor prevalece uma perspetiva construtivista em que o papel do professor

ou da professora surge como facilitador/a da aprendizagem, como dinamizador/a do grupo e agente provocador/a de novos saberes, construídos pelos alunos e pelas alunas. Através de projetos decorrentes do quotidiano, que permitem aprofundar os interesses, os saberes e vivências, numa perspetiva de permuta constante, surgem naturalmente situações que proporcionam a introdução das questões de género e cidadania nas práticas educativas.

Torna-se útil que se dê relevância a atividades em que os alunos e alunas podem confrontar os seus pontos de vista com outros diferentes, quer seja os dos/as colegas ou do/a próprio/a professor ou professora. Só assim, a criança vai desenvolvendo a capacidade de analisar e interpretar de forma crítica e ativa a realidade social em que vive.

^o ME, 2010, disponível em linha em www.dgidec.min-edu.pt, consultado em abril de 2011.

1.3.

Cidadania e Igualdade de Género nas práticas educativas

“Os dilemas relativos à disciplina na aula poderão pôr em conflito o conceito de autoridade do professor associado a formas tradicionais de manutenção da disciplina com ‘regras punitivas’ e o conceito de autoridade democrática associada a valores de cidadania (...) Intervir ou fingir que não se viu [?]”

Maria Teresa Estrela (2010:90)

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

A escola constitui o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram. Por isso, deve proporcionar a *cultura do outro* como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças» (Guilherme d'Oliveira Martins, 1992: 50), a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas, a compreensão de culturas, de nações, do mundo.

A escola, agente de mudança e fator de desenvolvimento, tem que se assumir não só como um espaço potenciador de recursos, mas também como lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento. O papel da escola pública assume então uma crucial importância na aprendizagem da cidadania, num sentido social, amplo e integrador, da vida da cidade democrática. Como refere Teresa Vasconcelos (2007), a escola, tal como o jardim de infância, é um locus fundamental de cidadania, pois nela se desenrola a formação a nível pessoal e social, educando nas crianças o seu sentido ético e estético. Preparando-as para uma efetiva prática de cidadania, a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre rapazes e raparigas, na diversidade de culturas e na responsabilidade social de

cada um em promover uma sociedade mais democrática e integradora.

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

Lembremos, a propósito, alguns pressupostos

essenciais da filosofia para crianças, apresentados pela UNESCO na publicação *Philosophy: a school of freedom* (2007), perspetivando o *filosofar* das crianças de acordo com um processo que a seguir se esquematiza.

Encontramos neste processo um caminho que vai da imaginação e do questionamento até à ação e onde o debate e o diálogo assumem uma função essencial. De igual modo, trabalhar a cidadania na escola deverá culminar no domínio da ação e da participação na vida social, não bastando que fiquemos somente ao nível do discurso (como veremos mais adiante através de algumas situações práticas).

Nas turmas do 1º ciclo do ensino básico, também a partilha do poder se situa em muitas e diversificadas situações e decisões; de saberes, ideias e afetos; de problemas e soluções; de conflitos e de resoluções; de bens e de restrições... São estas experiências de partilha de poder que geram envolvimento social na ação, no pensamento e no sentimento. É este direito de participação que vem trazer o acesso a muitos outros direitos, constituindo-se assim o contexto onde se propicia a progressiva construção de saberes sociais e se fomenta uma maior igualdade de oportunidades e de participação entre rapazes e raparigas.

Figura 4. O Filosofar das crianças

(Adaptado de UNESCO, 2007:31)



Mas este trabalho não é fácil! A educação para a cidadania, a abordagem das questões de gênero, apesar de atualmente integrarem a maioria dos discursos pedagógicos, ainda estão muito ausentes das práticas educativas. Entre os vários aspetos frequentemente apontados pelo/as docentes, educadores e educadoras, para justificar esta dificuldade surge o receio de enfrentar o(s) conflito(s) que naturalmente surgem sempre associado(s) a este trabalho. Este sentimento de receio é enunciado de várias maneiras: *“temos que evitar o conflito!”* *“Mas isso poderá entrar em conflito com as famílias...”* Contudo, convém lembrar que há uma dimensão do conflito essencial ao desenvolvimento e à aprendizagem. A resolução de conflitos é fundamental na aprendizagem das crianças, se bem que muitas vezes seja vista como uma preocupação por parte dos/as docentes.

A utilização do conflito sócio-cognitivo no processo de aprendizagem é baseada na teoria do equilíbrio de Piaget. O conflito sócio-cognitivo ocorre quando uma interação social estabelece um estado de divergência de opiniões ou apresenta contradição entre soluções pessoais ou coletivas, decorrentes da interação ou trazidas para a mesma. O conflito sócio-cognitivo pode ocorrer, por exemplo, a partir da interação social decorrente da confrontação de soluções divergentes para um mesmo problema, produzidas pelos sujeitos participantes. Acredita-se assim, que as interações decorrentes desse conflito levem os indivíduos participantes a um estágio superior de conhecimento (Céline Buchs et al, 2004).

O conflito sócio-cognitivo refere-se à natureza do pensamento coletivo e caracteriza um conflito entre respostas socialmente diferentes, que designam também naturezas cognitivas distintas, porque em cada sujeito a incidência da interação suscita uma resposta interna diferente, produzindo um conflito interno. Esse conflito pode ser positivo, desde que proporcione reestruturação cognitiva em pelo menos um/a

dos/as participantes da interação.

Também Henri Wallon (1981) rompe com uma noção de desenvolvimento linear e estática, demonstrando que o ser humano se desenvolve no conflito, a sua construção é progressiva e se sucede por estágios assistemáticos e descontínuos. Ao longo dos estágios o desenvolvimento da criança aparece de forma descontínua, com contradições e conflitos resultantes das interações e das condições do meio. Neste entendimento, o cognitivo e o afetivo marcam a atividade intelectual.

Os estágios de desenvolvimento importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica, mas sim por regressões, conflitos e contradições que propiciem que se reformulem e ampliem conceitos e funções. A mudança de cada estágio representa uma evolução mental qualitativa por caracterizar um tipo diferenciado de comportamento, uma atividade predominante que será substituída no estágio seguinte. Assim, o conflito confere ao ser humano novas formas de pensamento, de interação social e de emoções que irão direcionar-se, ora para a construção do próprio sujeito, ora para a construção da realidade exterior (Henri Wallon, 1981).

Peter Moss e Pat Petrie (2002) falam de espaços da infância, espaços físicos que são em simultâneo sociais, culturais e discursivos. Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, coconstrutoras de saberes, de identidades e de cultura.

Em todo este processo, dinâmico, complexo, nunca terminado, a professora ou o professor têm um papel central. Quem educa deve acreditar na competência da criança para pensar, propor, decidir, assim como deve acreditar no seu próprio contributo para a

inserção sociocultural da criança. A *democratização do poder* que a pessoa adulta pode e deve exemplificar face à criança (Ramiro Marques, 1990) é essencial e indispensável para a autonomia da criança e para a aprendizagem da própria democracia.

Enquanto organização social participada, a escola pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. Nos primeiros espaços de aprendizagem da cidadania, compete aos/as profissionais que trabalham neste nível educativo *intencionalizar* práticas que conduzam a uma efetiva igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas a partir dos diversos processos de socialização que vão experimentar (Ana Silva, *et al.*, 2001).

A promoção da educação para a cidadania pressupõe a aprendizagem de competências que capacitem os/as alunos/as para intervirem em diferentes contextos, sendo que esta aprendizagem não pode ser remetida para um único espaço disciplinar, mas sim transversal a todo o currículo. É através destes eixos transversais que se torna possível esclarecer e contrariar a sobrecarga de estereótipos discriminatórios presentes no quotidiano das crianças que vão passando subtil e

inconscientemente, por meio dos currículos explícito e oculto, tanto nos materiais e nos recursos que são utilizados, como nas atitudes dos/as próprios/as adultos/as que delas se ocupam. Contudo, docentes, educadores/as e outros/as profissionais de educação nem sempre são sensibilizados para uma educação promotora de uma maior igualdade de género.

Os estudos de Luísa Saavedra (2005) e de Cristina Rocha (2009) entre outros, revelam que as interações docentes/discentes são pautadas por atitudes, comportamentos e expectativas diferenciadas em função do sexo. Este processo por vezes não é consciente, não sendo identificado como um problema. Todavia, raparigas e rapazes não têm oportunidades iguais no espaço escolar, como é o caso, por exemplo, da educação física e da prática do desporto. Os papéis assumidos no jogo e na brincadeira por rapazes e raparigas estão carregados de construções culturais nem sempre aparentes e visíveis, pois, por vezes, estão situadas no plano simbólico ou imaginário. Como captá-las se, geralmente, estamos *de costas* para as brincadeiras [livres] das crianças? (Deborah Sayão, 2003)

Parece-nos ser de extrema importância, para a compreensão e apropriação

dos capítulos que se seguem, sublinharmos esta última afirmação e sobre ela, enquanto educadores/as, determo-nos numa reflexão mais cuidada acerca das nossas práticas educativas e sobre a necessidade da sua desconstrução.

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

Sabemos da importância do papel da avaliação, nomeadamente no que concerne às áreas transversais como aquelas que se constituem na dimensão formadora da formação pessoal e social. Neste contexto, a avaliação pode ser para a criança mais uma

oportunidade de aprendizagem, deixando o professor ou a professora de assumir sozinho/a a responsabilidade de avaliar os processos de construção de saberes. Ao implicar as crianças neste processo (e não apenas no seu resultado), este torna-se mais refletido e participado, o que se vai traduzindo (progressivamente) em situações de verdadeira aprendizagem, responsabilização e autonomia.

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

Neste processo de aprendizagem, contudo, importa que o professor ou a professora também se reconheçam como sujeitos e veículos de preconceitos e estereótipos que também pesam no processo de avaliação: na aplicação dos instrumentos, nos trabalhos propostos, nos objetivos e critérios estabelecidos, nos juízos formulados, na comunicação dos resultados, nos comportamentos verbais e não verbais...

No quotidiano escolar acontecem frequentemente situações que levam o professor ou a professora a interpretações erradas, estereotipadas, reveladoras da subjetividade da avaliação, bem como da importância pedagógica da diferenciação, do diálogo e análise dos acontecimentos. Lembramos, como exemplo, o testemunho de uma professora:

“O ano passado saímos com as turmas do 2º ano para fazer um piquenique no jardim, levámos a comida, os pratos, os copos e as palhinhas... os alunos dirigiam-se a mim para

solicitar as palhinhas e eu dava-lhes a oportunidade de escolherem a cor: amarelo, laranja, azul ou cor-de-rosa. Verifiquei que o Joel demorava na escolha...procurava, procurava e não decidia. Era um dos últimos e, de facto, as cores disponíveis não eram muitas - já só havia amarelo e laranja. Disse-lhe então, muito prontamente: vai ver se a Professora Joana tem o azul, aqui já não há! Ao que o Joel respondeu: O que eu queria era o cor-de-rosa!..”
(testemunho recolhido em janeiro de 2011)

As questões de género, uma componente fundamental da cidadania, exige por parte dos professores e das professoras a avaliação do seu trabalho à luz de algumas questões:

» *O que significa educar para as questões de género numa dimensão transversal, na escola de hoje, no mundo atual?*

» *Como entendemos as questões de género?*

» *Como educamos para as questões de género?*

» *Como tornamos os espaços escolares em espaços onde não se criem estereótipos mercê dos materiais que proporcionamos e da forma como organizamos o espaço?*

» *Como selecionamos os jogos ou os livros?*

A constatação de que os materiais pedagógicos continuam a veicular concepções estereotipadas de homem e de mulher e representações desiguais sobre os respetivos papéis e responsabilidades na sociedade, despertam

preocupações específicas no 1º ciclo do ensino básico, onde o manual escolar assume uma particular importância pois é onde se vão reforçando e potenciando comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado para os rapazes e para as raparigas, consolidando estereótipos referentes aos homens e às mulheres.

Paralelamente, a importância do trabalho com as famílias num assunto tão importante para a organização da vida privada como é o caso do género dispensa justificações. No entanto, esta é uma das áreas do currículo mais difíceis e sensíveis: como trabalhar com as crianças, pondo, eventualmente, em causa modelos que correspondem aos seus modelos familiares? Como trabalhar com as crianças sem questionar estes modelos?

Em primeiro lugar, como foi já referido, é fundamental que a professora ou o professor comece por autoanalisar as suas próprias posições face à temática da igualdade de direitos e oportunidades no que respeita ao género. A desvalorização inconsciente destas questões poderá conduzir a um efeito contraproducente junto das crianças em virtude de uma eventual reprodução, ainda que involuntária, dos estereótipos de género nas atitudes e nas práticas realizadas.

É essencial conhecer a especificidade de cada contexto familiar, que é muito variável, levando à necessidade de uma reflexão cuidadosa. Promover uma atitude atenta, questionadora, e apresentando às crianças modelos familiares diferenciados, facultando-lhes perspetivas

sociais diversificadas.

Caracterizar o contexto comunitário e familiar das crianças é difícil, já que os professores e as professoras só podem ter um acesso indireto a este conhecimento. Nessa tarefa há que procurar saber: qual a constituição dos agregados familiares em causa? Existe um elevado número de mulheres trabalhadoras? Que profissões são mais frequentes? Quem traz habitualmente as crianças ao jardim de infância? Quem participa habitualmente nas reuniões e nas atividades organizadas?

Outra forma de melhor conhecer as famílias é prestar atenção às conversas, às brincadeiras e desenhos das crianças, assim como às questões que colocam e às narrativas que produzem sobre a sua vida familiar. Esta avaliação é a base para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas mas esta é, também, a parte mais complexa e difícil do trabalho a realizar.

Nesta publicação, as várias sugestões apresentadas têm como principal finalidade promover uma base para um questionamento mais fundamentado relativamente às questões de género e cidadania na educação básica. Neste sentido é sugerida a construção e utilização de grelhas de análise, facilitadoras da (auto) avaliação do trabalho realizado. Partimos do princípio que são fundamentais todas as estratégias que apoiem os docentes e as docentes a explicitar as suas conceções educativas, nomeadamente a forma como estas condicionam a abordagem às questões de género e cidadania no seu trabalho.

2.

Género, Cidadania e Intervenção Educativa: sugestões práticas

Baseámos a maioria dos exemplos apresentados em trabalhos realizados com estudantes, professoras e professores e instituições que colaboram connosco. Para todos e todas MUITO OBRIGADA pelas aprendizagens proporcionadas sobre a forma mais adequada de trabalhar as questões de género e cidadania na escola.

2.1.

A organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo, como foi já referenciado, pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadania. Mas por vezes há ideias estereotipadas que se manifestam na forma como está organizado o espaço das instituições educativas muitas vezes revelando excessivas diferenciações nos papéis atribuídos ao sexo masculino e ao sexo feminino.

Esta diferenciação, assumindo dimensões excessivas, é evidente no quotidiano da vida das crianças, em casa e fora de casa, através da comunicação social, afetando a sua aprendizagem relativamente aos papéis atribuídos aos homens e às mulheres.

Na escola esta excessiva diferenciação também se observa frequentemente: nos livros, nos jogos, nas imagens afixadas nas paredes, nos manuais escolares, na organização dos espaços. Muitas vezes são transmitidas às crianças

imagens que induzem de forma errada a que há papéis especificamente atribuídos às raparigas e rapazes, aos homens e às mulheres.

Os exemplos apresentados poderão estimular a reflexão em torno das questões de género, sendo que esta pode radicar no/a próprio/a professor/a ou servir de mote para uma análise em conjunto com os/as alunos/as, por exemplo através de um grupo de discussão (técnica que mais adiante será apresentada):

Induzem, estes exemplos, a uma prática (des) integradora que não reforça ideias estereotipadas relativamente aos papéis atribuídos ao masculino e ao feminino? Qual o papel que o/a professor/a pode assumir no caso das imagens estereotipadas ou da diferenciação dos livros para rapazes e raparigas? Como pode o/a professor/a integrar e/ou desconstruir as abordagens (estereotipadas ou não) das crianças? Como pode o/a professor/a ser o eixo central na criação da igualdade de oportunidades e participação de todos e todas, nomeadamente ao nível da organização dos espaços e materiais? Para começar é importante questionar os motivos que condicionaram estas escolhas e comportamentos. Este é o ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador.

A escolha dos materiais é uma questão básica a que o/a professor/a tem que estar atento/a. Claro que há muito material que permanece de uns anos para os outros ou, como vimos nos exemplos, que as crianças trazem de casa,

QUADRO 1 – Exemplos relativos à organização espaço-material

Situação A

Esta Escola tem uma sala que funciona como biblioteca. Há uma estante com livros infantis, uma mesa em que está um computador, mesas e cadeiras. Está também previsto um espaço para os livros trazidos de casa em que há também uma marca azul para assinalar os livros dos rapazes e uma marca rosa para assinalar os livros das raparigas.

Nas paredes encontramos cartazes com imagens de capas de alguns livros considerados adequados aos rapazes e de outros considerados adequados às raparigas, emoldurados respetivamente a azul e a rosa.

Situação B

Na biblioteca há um espaço para os livros trazidos de casa e existe a preocupação para que todos e todas partilhem os mesmos livros.

Nas paredes encontramos cartazes com trabalhos feitos pelas crianças, mapas de Portugal, e imagens de livros em que se vê imagens não estereotipadas relativamente à distribuição das tarefas domésticas: um homem com uma bebé ao colo; um casal a cozinhar enquanto os filhos põem a mesa; uma mulher e um rapazinho a ver TV; um homem a desenhar com uma menina, etc..

QUADRO 2 – Exemplos de jogos

Na sala do 3º ano existem dois jogos que foram comprados pela professora do ano letivo anterior. Ambos abordam o tema das profissões.

O Jogo A

É um conjunto de puzzles em que as crianças constroem figuras em que existe uma nítida diferenciação de profissões femininas (figuras de mulheres a representar as profissões de professora, enfermeira, empregada de escritório, mulher da limpeza..) e outras masculinas (figuras de homens a representar as profissões de advogado, médico, gestor, “cientista”, bombeiro, carteiro..)

Jogo B

É um loto em que as crianças fazem correspondência dos nomes das profissões a uma imagem que representa a profissão: nestas imagens aparecem sempre homens e mulheres a exercer todas as profissões.

não podendo ser escolhidos de forma cuidada. Mas mesmo os maus exemplos podem ser um ponto de partida para um trabalho interessante, levando as crianças a questionar-se, a procurar soluções alternativas, etc.

Analisemos a situação do quadro 2. A situação apresentada pode ser um importante desafio para aluno/as e docentes, levando a um questionamento sobre a diferença destes jogos e a forma como estes representam as profissões. Como agiria se fosse professor/a desta turma? Tendo em conta o exemplo B, que apresenta situações mais igualitárias, podem trabalhar-se inúmeras situações relacionadas com a vida

quotidiana das crianças. Mas, mesmo o exemplo A, que apresenta situações mais estereotipadas, pode ser um bom ponto de partida, para as crianças (re)construírem o jogo, inventando novas legendas ou novas regras, ou mesmo partir para a construção de novos jogos sobre as profissões, com novas propostas.

Os livros, os filmes e as próprias letras das canções mais mediatizadas, também necessitam de atenção, podendo assumir um profícuo estímulo para refletir sobre as questões de género, os papéis atribuídos a homens e mulheres. Imaginemos que a professora ou o professor decide explorar o texto que se segue:

QUADRO 3 – Exemplo de uma história⁷

A Clara e a Carlota eram gémeas. O Marco e a Maria também eram irmãos. Os quatro eram primos e estavam a passar férias em casa da tia Helena que era bióloga marinha. Certa noite, a tia Helena aproveitou para ir fazer uma investigação de espécies aquáticas, no rio ali perto. Os quatro sobrinhos ficaram deitados no quarto a ver televisão. Entretanto, ouviram ruídos e passos no andar de baixo.

Eram dois ladrões que vinham assaltar a casa da tia Helena, não repararam na luz da televisão no quarto e não sabiam que ela tinha os sobrinhos em casa. O Marco, a Maria e a Clara saíram logo do quarto e ficaram a espreitar, a ver como podiam resolver a situação. A Carlota tinha muito medo, mas não queria ficar sozinha e, a chorar muito baixinho, seguiu com os primos. Foi então que o Marco pensou num plano: ligavam a consola e com os sons do seu jogo de polícias e ladrões, fingiam que a polícia se aproximava. E assim foi! Os ladrões ouviram as sirenes, perceberam que estava gente em casa e fugiram.

Todos ficaram muito nervosos, mas contentes pelo plano ter resultado: *eram uns ladrões muito trapalhões e muito fracotes! - Diziam orgulhosos*. Mas a Carlota continuava muito assustada e telefonou para a mãe a contar o sucedido. Estava a chorar tanto que quase nem se percebia o que dizia... A mãe ligou de imediato para a polícia.

Entretanto, a tia Helena chegou a casa e, enquanto esperavam pela polícia, todos tentavam acalmar a Carlota. Quando a polícia chegou disseram que tinham apanhado os dois ladrões no caminho e que podiam ir dormir descansados. Todos ficaram muito contentes e a tia Helena fez uma bela ceia de panquecas e leite morno para recompensar os/as primos/as valentes e acalmar os nervos daquela noite tão emocionante!!!

⁷ História inspirada no filme do realizador Chris Columbus (1990) *Sozinho em casa*. Este mesmo filme também pode ser desconstruído, por exemplo, numa situação de *role playing* ou *grupo de discussão* (apresentadas mais à frente): E se a personagem principal fosse uma menina?

As questões a colocar às crianças face a esta história são múltiplas: por exemplo, por que razão só a Carlota chora tanto e está tão assustada? Face às respostas dadas (se, por exemplo, as crianças responderem que isso acontece porque *é mais pequena*, lembrar que é gêmea da Clara) questionar a relação entre identidade biológica e características da personalidade (ou seja, a relação entre sexo e género) pedindo e dando exemplos de mulheres e raparigas valentes como a Maria e a Clara.

É igualmente possível explorar, a partir do texto, a relação de homens e mulheres com o trabalho científico, lembrando que em Portugal grande parte das pessoas que são cientistas são mulheres e que também há cozinheiros muito famosos. Há também ladrões e ladras, etc. Após o diálogo pode propor-se às crianças exercícios de desconstrução e reconstrução da história. Há grelhas de análise que podem ser utilizadas ou criadas pela/o professor/a para avaliar as imagens e os textos dos livros, de forma a perceber quais os papéis de género atribuídos ao sexo masculino e ao sexo feminino. O/a professor/a pode proceder a esta análise com as crianças, trabalho que pode servir de base para o desenvolvimento de

QUADRO 4 – Possíveis formas de des/re/construção das histórias

Há várias formas possíveis de proceder ao trabalho de des/re/construção das histórias, de forma a que as crianças possam diversificar os modelos com que geralmente são confrontadas. “Este trabalho poderá incidir sobre a totalidade da narrativa ou apenas sobre uma parte.

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

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

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

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

in Ana Silva, et al. (2001: 24)

diversos projetos de trabalho: por exemplo (re) criação de histórias; a organização de livros, canções, etc.

Os manuais escolares são outro aspeto cuja seleção precisa de ser criteriosa, tendo em conta não só os conteúdos curriculares, mas também as imagens e ideias que transmitem sobre o sexo masculino e o sexo feminino. Vários estudos foram já feitos sobre este assunto, tais como os de Fernanda Henriques (1994), Luísa Silva, Fátima Alves, Adelina Garcia, Fernanda Hentiques (1995) e Maria Teresa Alvarez Nunes (2007), por exemplo e, na sua maioria, estes sublinham a forma estereotipada como as questões de género são abordadas em

muitos manuais dos diferentes níveis de ensino.

Em alguns casos, as imagens e as narrativas transmitidas levam ao questionamento de algumas crianças, exigindo uma resposta por parte do/a professor/a podendo ser um bom motivo para um debate da turma, ou para sugerir às crianças que proponham fichas alternativas que contrariem a versão estereotipada transmitida pelo manual.

E estas questões passam pela própria linguagem *não inclusiva* que alguns manuais apresentam, bem como outros tipos de documentos que existem na escola. A este propósito analisemos a seguinte situação:

QUADRO 5 – Outro exemplo relativo à escolha dos Manuais

Estamos num 1º ano no início do ano escolar. As crianças tomam contacto com os novos livros e manuais. A Ana, uma menina muito atenta, está entusiasmada e pede com impaciência para ver os livros novos (que a professora tinha pedido aos familiares para guardar e ser ela a fazer a sua distribuição às crianças).

Quando chega à vez da Ana, esta fica muito zangada e diz à professora que não gosta daquele livro:

- Este livro é só para os meninos! Olha para a capa! Eu não sou nenhum menino!
- É para os meninos e para as meninas – explica a professora - é o Manual do Aluno.

Ainda mais zangada interrompe a professora: - Então se é do aluno não é para mim eu não sou rapaz!

Os outros meninos e meninas olham para a Ana, para as capas dos livros e para a professora.

O Miguel diz: - A Ana tem razão a minha mãe e o meu pai já me disseram que não pode ser a mesma coisa, não se podem tratar as meninas como meninos nem as mulheres como homens, este livro devia chamar-se Manual do Aluno e da Aluna e ter um menino e uma menina na capa.

A Rita entra na discussão e diz que isso não interessa nada:

- Já se sabe que é para os meninos e para as meninas não é preciso estar tudo na capa!
- Não, não – teima a Ana - não gosto deste livro!

A professora tenta acalmar. Mas fica sem saber o que responder. Tinha sido ela a escolher o livro e nem tinha reparado naquela questão...

Se estivesse no lugar desta professora como fazia? Podemos reconhecer um erro de seleção, mas agora não é possível pedir aos familiares para comprarem novos livros! A melhor solução é ouvir as crianças, as suas sugestões... E, depois, quem sabe?! Uma ideia possível é pensarem numa forma de forrar os livros para estes terem uma nova capa que não exclua meninos nem meninas. Pode ser um bom pretexto para um projeto inicial do ano letivo, que pode proporcionar às crianças um melhor conhecimento de si e dos outros, da forma como se veem, do que já ouviram em casa sobre estas questões. Mas, não é só o tipo de narrativa nem as figuras

que ajudam a avaliar a qualidade dos manuais relativamente às questões de género. Relativamente à forma como os conteúdos são abordados, os textos apresentados, muitas vezes, também sugerem ideias erradas relativamente aos papéis de género.

Como começámos por dizer, a educação de género e cidadania começa na forma como é organizado o ambiente educativo, nas características do espaço, sem esquecer a escolha das matérias, jogos, livros e manuais de trabalho. Antes do início do ano letivo, muitas das escolhas feitas são já condicionadoras do trabalho a realizar.

2.2.

A organização do grupo e o papel do/a professor/a: exemplos de atividades

Intimamente relacionada com a organização do ambiente educativo, surge a organização do grupo, a forma como esta é planeada e gerida desde o início do ano letivo. As normas definidas, a definição dos trabalhos de grupo, por vezes reforçam uma excessiva diferenciação entre rapazes e raparigas, pelo que é necessário repensar e promover uma igual participação de todas e todos.

Neste sentido, é importante começar por refletir sobre as expectativas relativamente a ambos os sexos, por exemplo: perceber quais as características que a professora ou o professor atribui ao *bom aluno* e à *boa aluna*, até que ponto estas são ou não coincidentes e porquê⁸.

A imagem do *bom aluno* é, frequentemente, diferente, em termos de disciplina e desempenho social, da imagem da *boa aluna*. Esta diferenciação que habitualmente caracteriza as práticas educativas induz comportamentos diferenciados que acabam por ter repercussões nos desempenhos escolares. Se por um lado há mais tolerância

face aos comportamentos indisciplinados dos rapazes, por outro lado esta tolerância acaba por prejudicar a sua integração escolar, não os preparando de forma adequada para serem mais perseverantes e atentos às aprendizagens escolares. Estas diferenças são evidentes em alguns testemunhos recolhidos junto de rapazes e raparigas que referem “*que elas são mais trabalhadoras e disciplinadas*” e que eles são “*menos obedientes*”.

Estas diferenças, apesar de nem sempre reconhecidas pelo/as professor/as, evidenciam-se no discurso das crianças, começando a existir desde a idade pré-escolar. Neste sentido, para refletir melhor sobre estas questões, é importante que o/a docente:

- 1- Comece por refletir a forma como caracteriza o que é para si um *bom aluno* e uma *boa aluna*; ou um *mau aluno* e uma *má aluna*.
- 2- Na prática como é que caracteriza *bons* e *maus exemplos* de comportamentos que habitualmente atribui a rapazes e raparigas?

Na sequência desta reflexão, é importante ouvir os seus alunos e alunas: como caracterizam os rapazes e as raparigas no seu desempenho escolar. Há que refletir sobre as principais diferenças e semelhanças que se verificam, o porquê destas diferenças e quais os aspetos a rever na sua intervenção.

⁸ Sugerimos a consulta do estudo realizado por Fernanda Henriques e Teresa Pinto (1996) e (1998).

O mesmo relativamente às exigências no cumprimento das regras definidas: em alguns casos verifica-se que às raparigas é atribuída a tarefa de ajudar a manter a ordem, ou ajudar o/a professor/a; ou ajudar nas tarefas do quotidiano, sendo maior a exigência e a expectativa relativamente ao seu comportamento. Até que ponto a sua forma de interagir com o grupo pode conduzir a uma prática mais integradora que não reforce ideias estereotipadas relativamente aos papéis atribuídos aos dois sexos?

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

A intervenção do/a professor/a é fundamental para avaliar com as crianças os motivos das diferenças observadas, até que ponto estas são ou não reforçadas por si, ou até que ponto estas são indutoras de práticas educativas excessivamente diferenciadoras. Neste sentido, é importante refletir sobre possíveis estratégias de intervenção do/a professor/a no dia a dia do seu trabalho.

A função pedagógica do diálogo e da discussão

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

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

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

Com base numa adaptação das propostas dos autores acima referidos (e dado que a discussão enquanto estratégia para a formação e mudança de atitudes pode assumir muitas variantes) destacamos algumas técnicas de participação comunicativa passíveis de estruturarem a abordagem das questões de género no 1º ciclo do ensino básico.

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

QUADRO 6 – Exemplos de técnicas de comunicação

O Grupo de discussão

Trabalhar com o grupo uma questão, um problema, uma controvérsia relacionada com o género, a discutir por todos/as durante um determinado período de tempo, ou até ser encontrada uma solução ou resposta. Um princípio básico desta estratégia é promover a participação de todas as crianças, ouvindo as suas opiniões e sugestões. Não tem forçosamente que existir consensualidade, o que implica um esforço para não haver lideranças que controlem ou imponham um ponto de vista. Mas, é importante que as crianças se apercebam que a igualdade da participação de todos/as deve ser promovida: por exemplo nos momentos de planificação do trabalho; na tomada de decisões; para ultrapassar problemas que se colocam ao grupo, etc

Possível abordagem prática: A eleição do/a delegado/a de turma: A (boa) liderança é uma questão de género?

O Turbilhão de Ideias ou Discussão Criadora (Brainstorming)

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

Possível abordagem prática: Perante uma reportagem que dá conta da imagem dos seres humanos daqui a 100 anos, propõe-se que as/os alunas/os discutam como será o mundo daqui a 100 anos: o clima; as habitações, as escolas; as profissões; as famílias; a parentalidade, as crianças...

A Simulação ou Jogo de Papéis (Role-Playing)

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

Possível abordagem prática: *A simulação de um Conselho de Ministros: os primeiros-ministros e primeiras-ministras da União Europeia debatem/argumentam as razões e medidas para a alimentação saudável (esta atividade poderá implicar um trabalho de pesquisa sobre as características do País representado – níveis de obesidade e respetiva distribuição por sexo, tipo(s) de alimentação, legislação existente...)*

A Dramatização de Situações

As crianças poderão ensaiar situações reais (ou passíveis de se tornarem reais) dilemáticas, associadas às questões de género. Conjugada com o desempenho de papéis, a dramatização poderá envolver a encenação completa de uma situação, tendo as crianças como protagonistas e levando-as a trocar à vez de papéis. Para além dos papéis de género específicos que forem teatralizados pelas crianças, importa compreender também o enredo subjacente e os fatores que, no entendimento das crianças, condicionam as variadas expressões comportamentais (dos homens e das mulheres). Todas as crianças devem ser estimuladas a falar sobre o seu próprio pensamento e sobre as razões por que escolheram exibir certos comportamentos e não outros (na representação de papéis masculinos e femininos).

Possível abordagem prática: As raparigas poderão ser convidadas a exibir um suposto comportamento masculino, num aspeto concreto de um enredo e vice-versa.

O Estudo de caso

O/A professor/a apresenta ao grupo um exemplo a estudar. Apresenta-o de forma oral ou através de um documento escrito ou outro suporte pedagógico, construído para o efeito. Pode ser um caso real, adaptado ou totalmente fictício, mas deve proporcionar o máximo de detalhes. Esta técnica deverá favorecer o intercâmbio de opiniões e a variedade de perspetivas, sem a pretensão de encontrar a resposta. Da análise e compreensão de uma situação vivida por outras pessoas, surgem aplicações para outras situações. Valoriza-se o debate, ouvindo as crianças e os seus pareceres, reforçando práticas democráticas e democratizantes no desenvolvimento do diálogo e da discussão.

Possível abordagem prática: *O/A professor/a poderá partir de um caso vivenciado na sua sala com o seu grupo de crianças. Poderá selecionar uma situação problemática relativamente às questões de género que se deseja alterar, uma positiva que se deseja reforçar ou uma situação dilemática, por exemplo: a biografia da judoca Telma Monteiro; a primeira-Ministra Angela Merkel; a dupla de costureiros Storytailors e/ou a história⁹ do menino que gostava de fazer colares.*

⁹ Labbé, Brigitte (2002). *Os Rapazes e as Raparigas*; Lisboa: Terramar.

QUADRO 7 – Exemplos de outras técnicas de comunicação

A Fotopalavra

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

Possível abordagem prática: *Utilizar um leque diversificado de imagens contrastantes: homens e mulheres ocidentais versus homens e mulheres orientais; homens e mulheres desportistas versus homens e mulheres com obesidade; crianças em contexto tribal versus crianças em contexto urbano... Outra possibilidade poderá ser o recurso a imagens de obras de arte, por exemplo, de Joana Vasconcelos, Paula Rêgo, Frida Kahlo...*

A Técnica do Testemunho

Convida-se para vir falar ao grupo alguém com uma experiência interessante ou emblemática no que concerne às questões de género, no âmbito das atividades profissionais.

Possível abordagem prática: *Endereçar um convite à seleção portuguesa de futebol feminino; à CIG (Comissão de Cidadania e Igualdade de Género), nomeadamente a representantes de alguns dos seus projetos; à mãe taxista ou ao pai cabeleireiro... Esta técnica pode envolver também o testemunho/divulgação a um público previamente selecionado (famílias, outras salas da mesma instituição, outras instituições, etc.) de um projeto, atividades, experiências desenvolvidas e vivenciadas pelas próprias crianças.*

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

O questionamento é, de facto, uma estratégia básica para os professores/as fomentarem o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos e alunas (Vieira & Vieira, 2005).

É uma forma eficaz de estimular o pensamento e a aprendizagem, bem como de verificar a compreensão; desencorajar a desatenção; para ajudar na gestão da aula. Há modelos de perguntas que ajudam os/as estudantes a focarem a sua atenção nos seus próprios processos de pensamento (ver Quadro 8), encorajando-os/as a ocuparem-se de pequenas conversas com elas próprias (Fonseca, Vítor, 2001).

E, tal como sabemos, este é um substrato essencial na abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem.

QUADRO 8 – Exemplos de boas perguntas (mediatizadoras e geradoras de processos cognitivos e metacognitivos)

1. O que precisas de fazer a seguir?
2. Diz-me como fazes isso?
3. O que pensas que aconteceria se...?
4. Em que situações fizeste alguma coisa como esta?
5. Como é que te sentirias se...? E se fosses tu?
6. Sim, mas mostra-me porquê, como sabias?
7. Quando será a próxima vez que precisarás de fazer algo assim?
8. Para, pensa, escuta e olha com cuidado para o que estás a fazer...
9. O que pensas que é o problema? Qual é o problema que aqui está envolvido?
10. Consegues pensar noutra maneira de fazer isto?
11. Porque é que esta solução é melhor do que outra?
12. O que fizeste para te ajudar a resolver o problema?
13. Vamos planificar para não nos esquecermos de nada?
14. O que podes fazer para descobrir?
15. Porque é que isso é importante para ti?
16. O que é mais importante? Diz-me o que está em primeiro e em segundo...
17. (...)

Adaptado de Vítor Fonseca, 2001

A observação do funcionamento quotidiano da turma, a forma como o/a professor/a interfere, são aspetos que carecem de uma (auto) avaliação atenta. Observa-se, por exemplo, que há geralmente diferenças nas escolhas feitas por rapazes e raparigas, na forma como se posicionam no dia a dia das atividades escolares. O papel atento e interveniente do professor ou da professora pode ajudar as crianças, quer rapazes quer raparigas,

a superarem algumas das suas inibições e receios, fruto de ideias pré-concebidas que acabam por afetar o seu desempenho e a forma como estão em grupo.

Apresentam-se, em seguida, alguns elementos importantes para uma reflexão educativa que conduza a uma avaliação do comportamento das crianças na turma.

QUADRO 9 – Exemplos de intervenções de um/a professor/a perante questões que surgem no quotidiano da classe

Situação A

Numa turma do 3º ano, as crianças nunca se organizam em grupos de trabalho mistos (de rapazes e raparigas). Esta excessiva diferenciação traz problemas a nível do desempenho: se por um lado os rapazes acabam mais depressa as tarefas que têm que realizar, por outro lado os grupos de raparigas, na maioria das vezes, têm trabalhos mais cuidados, mais completos.

Esta situação começou a trazer problemas: um dos rapazes protestou que não é justo que as raparigas tenham sempre melhores resultados se eles até acabam primeiro; por sua vez as raparigas protestaram que elas levavam mais tempo porque faziam tudo com mais cuidado.

Como resolver? A professora reuniu a turma e depois de ouvir todos os argumentos questionou a turma se não queria experimentar começar a fazer grupos mistos de rapazes e raparigas para aprenderem uns com os outros o que sabem fazer melhor.

Com alguma hesitação, os grupos começaram a misturar-se, o ritmo do trabalho e o cuidado com os resultados começaram a tornar-se evidentes... E mesmo no recreio, rapazes e raparigas começaram a juntar-se para algumas brincadeiras.

Situação B

A Irene é uma menina tímida e insegura que na hora do recreio prefere ficar junto da professora. Preocupada, a professora tenta perceber quais as suas brincadeiras preferidas no recreio. Ela diz que em casa costuma jogar ao elástico com a irmã. Combinam então que ela vai trazer o elástico para jogar com os/as colegas.

Ao outro dia Irene traz o elástico para a escola e com a ajuda da professora organiza o jogo, primeiro com duas outras meninas, mas em pouco tempo todas as raparigas da sala acabam por se aproximar para jogar.

Enquanto as raparigas muito divertidas aprendem a jogar ao elástico com a Irene, os rapazes com um ar amuado vão-se sentando num canto do recreio.

A professora atenta chama-os para entrar no jogo.

- É coisa de meninas e mariquinhas – diz o Bruno.

- Pois é, os rapazes não fazem jogos de meninas! – diz o Tiago

- Ainda bem, dizem as meninas, porque senão éramos muitos e não nos divertíamos nada – diz uma das meninas.

A professora explica que isso não é problema, podem arranjar outro elástico para poderem jogar mais ao mesmo tempo. Mas os rapazes continuam com ar amuado, apesar de se perceber que têm vontade de brincar.

- E o que são brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos? – Pergunta a professora, temos que perceber melhor essa diferença!

Situação C

Na hora de arrumar a sala só as meninas é que se oferecem. O professor diz que não pode ser, que todos têm que colaborar. Reúne o grupo e discutem a situação: todos têm que ajudar, rapazes e raparigas. As raparigas protestam porque elas é que sabem, que os rapazes vão fazer tudo mal. Os rapazes dizem que é mais adequado serem as meninas a fazer essas tarefas.

Que tarefas? O professor procura organizar o grupo e em conjunto fazem um quadro de tarefas para arrumação da sala em que, rotativamente, todos participam. Ainda que com alguma confusão, o quadro começou a ser organizado...

O que pensa das situações apresentadas?
Concorda com a atuação dos/as professores/as? Se estivesse no lugar deles/as como faria? Porquê? Já se tem confrontado com situações destas? Como costuma atuar?

Não há respostas *certas*: a sua (des)adequação depende dos contextos, da especificidade de cada realidade. Mas uma atitude atenta e interveniente da/o professor/a é fundamental para o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva, que fomenta de facto a igualdade de oportunidades e participação de todos e todas. Ouvir as crianças, questioná-las e levá-las a questionar-se sobre os seus motivos,

confrontá-las com diferentes pontos de vista, são formas de agir face a situações com que todos os/as docentes deste nível de ensino se confrontam.

Como já foi referido, o confronto de ideias é uma estratégia fundamental, tendo o professor ou a professora um papel nuclear moderando, estimulando, orientando, apoiando a explicitação dos diferentes pontos de vista, dando espaço para que todas as crianças possam participar.

Estas situações que surgem espontaneamente podem proporcionar uma reflexão das crianças sobre os papéis sociais que são/podem

QUADRO 10 – exemplos de intervenção do/a professor/a durante as aulas

Situação A

Uma turma do 4º ano está a fazer experiências para estudar a germinação das plantas. O Pedro, entusiasmado, diz que quer ser cientista.

- Também eu! – diz a Marta
 - Tu? As mulheres não podem ser cientistas! – responde o Pedro
- Gera-se uma discussão no grupo. A professora pergunta qual o porquê daquela discussão, porque é que as mulheres não podem ser cientistas?
- E há muitas! – diz a Marta – Há uma que até ganhou um prémio!
 - Vamos ver na internet o nome dessa cientista e o que é que ela descobriu!? – Propõe a professora
 - Então as mulheres são cientistas e ganham prémios? – Duvida o Pedro.

Durante a pesquisa encontram um resumo biográfico de Maria Mota: “Apesar de jovem, Maria Mota é já uma das reputadas cientistas portuguesas, das que saltou da seleção de esperanças para a principal há já algum tempo. Presidente da Associação Viver a Ciência, recebeu em agosto passado o European Young Investigators (EURYI) Award pela sua pesquisa no campo da biologia celular da malária” (in <http://www.cienciahoje.pt/2112> consultado em abril/2011).

Como avalia a atuação desta professora? Como agiria no lugar dela? Porquê? Como continuaria a dinamizar este trabalho?

Situação B

É segunda-feira, as crianças da turma do 2º ano estão a escrever um texto sobre o que fizeram no fim de semana. A Laura escreveu:

“Gostei muito do meu fim de semana porque andei a passear com a mãe, fizemos compras e fomos ao cinema! O meu irmão mais velho ficou em casa a ajudar o pai a arrumar a casa e a fazer o jantar.”

Alguns rapazes e raparigas quando ouvem a Laura ler o seu texto começaram a rir. Alguns comentaram que em casa da Laura era tudo ao contrário. O professor pergunta o porquê daquela reação e pede para a Laura ir fazer o desenho da sua redação.

Que faria no lugar deste professor? Também evitaria falar do assunto como ele fez? Como abordaria esta questão com as crianças? Porquê? ¹⁰

¹⁰ Para apoiar este trabalho é importante consultar as sugestões de livros do Plano Nacional de Leitura. Uma boa referência pelos exemplos diferenciados que apresenta pode ser o livro: Foreman, Michael (1997). *Pai não consigo dormir*, Lisboa: Ed. Caminho.

ser desempenhados por ambos os sexos, confrontando-as com situações diversas das que conhecem. Não intervir, mudar de assunto, é uma atitude que pode ter um impacto negativo, não estimulando uma atitude construtiva e, indiretamente, acaba por reforçar ideias estereotipadas das crianças.

Tendo em conta estes exemplos, o que faria se estivesse no lugar da professora? Como usaria estas ocorrências no trabalho com as crianças? No caso da Situação B a professora ignorou o conteúdo do texto. Como faria se estivesse no

lugar desta docente?

Os/As docentes por vezes temem intervir, preferindo não confrontar as crianças com receio de as pôr em causa ou de pôr em causa as famílias. Como já foi referido o medo do conflito leva muitas vezes à ausência de uma intervenção mais ativa por parte do/as professores/as. Em todos os grupos, diariamente, são várias as situações deste tipo e perante estas é fundamental uma atitude de escuta interveniente, que leve a criança a questionar-se.

QUADRO 11 – Exemplo da intervenção do/a professor/a perante trabalhos realizados pelas crianças

Situação A

O Miguel (4º ano) descobriu numa revista a tradução de uma canção de que todos gostam muito e pergunta se pode ler aos colegas o poema da música *If I were a boy*, da Beyoncé. A professora concorda, contudo, apercebe-se que a mesma discrimina, de forma muito estereotipada, os papéis dos homens e das mulheres. Incomodada, fica sem saber bem como fazer. Nunca tinha dado a devida atenção à letra daquela canção que já ouvira várias vezes.

Como fazer sem colocar o Miguel em cheque? Reúne o grupo e pergunta:

- Será que já deram atenção ao que diz a canção? Será que faz sentido dizer aquelas coisas? Porquê?

Começa a discussão de ideias. Resolvem reconstruir a letra da canção e ensiná-la aos colegas dos outros anos.

Situação B

A Teresa (2º ano) fez um texto sobre a família:

“ Lá em casa o pai é que ganha dinheiro para a mãe e para nós podermos gastar. A mãe gasta muito dinheiro porque vai muitas vezes ao supermercado e gosta de comprar perfumes, colares e maquilhagem!”

A professora lê e corrige o texto tendo em conta a estrutura gramatical.

Neste sentido, já foram apresentados vários exemplos e estratégias. Outros poderão ser equacionados por cada profissional, que os deverá procurar, adequando-os ao seu estilo e finalidades de trabalho. Uma atitude de alheamento ou de indiferença é sempre a resposta mais desadequada para qualquer situação, não proporcionando às crianças aprendizagens construtivas relativamente aos papéis de género.

A Filosofia para crianças

Podemos ainda considerar os contributos da *Filosofia para crianças* na eficácia de uma educação para a cidadania e a igualdade de género. Apoiamo-nos, por um lado, no facto de que as questões e conteúdos que se ligam com a cidadania e o género, facilmente se correlacionam com as disciplinas filosóficas (a filosofia política; a filosofia da ação; a axiologia; a ética; a estética) e, por outro lado, tal como já foi referido, na constatação de que o *filosofar* das crianças pode ser estimulado a partir de procedimentos pedagógicos que facilmente se operacionalizam em sala de aula e que em muito contribuem para a mudança ao nível das representações e práticas sociais (ver Figura 5).

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

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

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

“ As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados à experiência que as crianças vão vivendo: perguntam-se o que significa pensar para em seguida indagar quanto e como se pensa numa escola, para quê ir e como deveriam ser as escolas; constatam os preconceitos que habitam no pensar de muitos adultos e então perguntam-se quantos preconceitos existem na sua própria escola; aprendem o valor do diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela. ”

Omar Kohan, 1999:86

É no quadro deste método, com algumas especificidades e alguns passos fundamentais,

que se poderão inspirar algumas atividades propostas no contexto deste guião pedagógico, uma vez que apontam para um modo de fazer a discussão e reflexão filosófica sobre as mais diversas temáticas/ problemáticas.

O professor e/ou a professora deverão, por sua vez, ser filosoficamente *retraído/a* e *reservado/a*, facilitando a discussão, cuidando das regras, mas expondo poucas vezes o seu ponto de vista. Assim, tendo em conta o papel do/a professor/a (que se entende como quem organiza, modera, ajuda, motiva, coopera, participa...) podem diferenciar-se algumas etapas:

1 *Selecionar o texto, a imagem, a história (ou capítulo dela!) que vai ser lido e/ou mostrado às (e/ou pelas) crianças – escolhida em função dos temas, ideias, problemas nela sugeridos;*

2 *Analisar o texto de forma aprofundada, encontrar as ideias centrais, os argumentos, as questões e variações do tema que poderão aparecer (de forma implícita e/ou explícita) e ser colocadas pelas crianças;*

3 *Planificar e preparar*

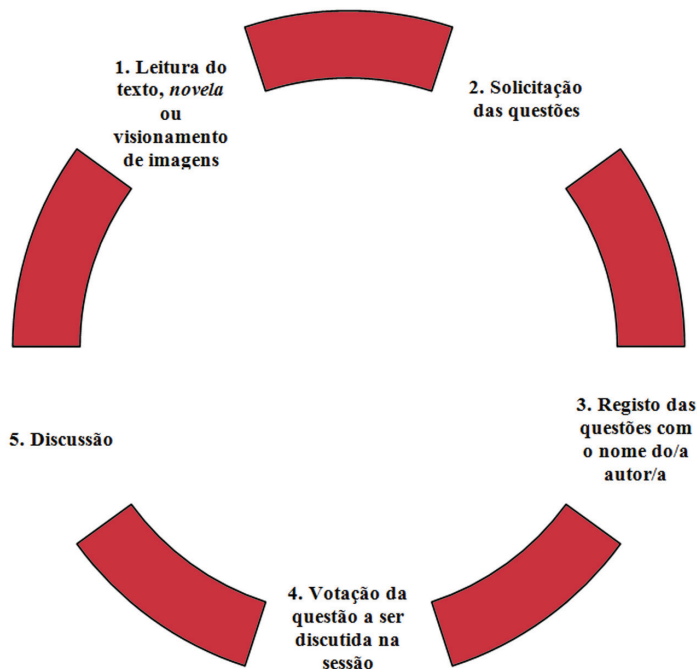
as atividades que poderão servir para clarificar, orientar e estimular o debate;

4 *Estabelecer e planificar a dinâmica de trabalho: determinar como vai ser a leitura – dramatizada, ilustrada, frase a frase, parágrafo a parágrafo, audiogravada... ou como vai ser mostrada a imagem ou imagens; decidir se a sessão vai ser videogravada; como vai ser o debate – se*

haverá debate prévio em pequenos grupos ou se será logo em grande grupo; como vão ser registadas as questões das crianças...; se haverá atividades de produção de materiais relacionados com o tema eleito... (adaptado de Navarro, 2009).

Há aqui que considerar a importância da sensibilidade do professor ou da professora para o nível de envolvimento das crianças, uma vez que a avaliação da disposição e

Figura 5. Esquema-síntese das sessões de filosofia para crianças de acordo com o método Lipman.



QUADRO 12 – Um exemplo baseado no método de Lipman

Uma professora, desde há algum tempo preocupada com as questões de género na sua turma, vai recolhendo e compilando algumas imagens – fotografias do quotidiano da vida da escola, recortes de jornais, ilustrações de alguns livros, desenhos das crianças...- que expressam situações/acidentes/comportamentos (aqui as cartas *viver em igualdade*¹¹, poderão ser um bom recurso) dissonantes ou socialmente controversos em termos das questões de género. Estamos aqui a falar, por exemplo, de representações de mulheres toureiras, mulheres bombeiras, mulheres operárias da construção civil, halterofilistas ou de homens cabeleireiros, homens de avental na cozinha, a costurar ou a assegurar a *muda de fraldas* nos bebés, rapazes a dar biberão aos/às irmãos/ãs, raparigas a brincar com *action figures*, rapazes mascarados de fada, raparigas mascaradas de mecânicas, raparigas a jogar futebol...

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

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

Assim, em cada sessão apresenta as imagens às crianças e pede que cada uma, sem exceção, formule uma pergunta sobre aquelas imagens. Vai registando cada uma das questões num painel, acompanhadas do nome do/a autor/a (professora incluída). No final solicita às crianças que votem a questão que gostariam de ver discutida por todos. Tendo sido eleita a questão, passa-se à discussão da mesma – o mesmo se repete em todas as sessões planificadas.

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

¹¹ Jogo de cartas *Viver em igualdade*, Edição CIG (2009)

da sua motivação para a discussão em curso poderá dar azo a uma gestão pedagógica do tempo e da própria participação das crianças, levando o/a professor/a a optar por continuar a discussão noutro dia ou simplesmente abreviá-la.

É de ressaltar, tal como já foi referido, a importância de tornar este tipo de sessões habituais, numa lógica de continuidade e sequencialidade, nomeadamente para que o envolvimento da criança nas sessões/discussões

vá aumentando em função do (re)conhecimento da dinâmica própria das mesmas.

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

QUADRO 13 – Exemplo baseado no modelo de Michel Tozzi

O/A Presidente	Dá e reparte a palavra de acordo com as regras democráticas (falar um/a de cada vez, respeitar a vez do/a outro/a...) e não participa no debate.
O/A Reformulador/a	Escuta, tenta compreender, reformula e repete (como se fosse o/a outro/a) o que vai sendo dito. Centra-se exclusivamente na escuta dos/as outros com uma compreensão intelectual e uma exigência ética de fidelidade. Tal como o/a presidente, não participa (com as suas próprias opiniões) no debate.
O/A Sintetizador/a	Na mesma linha do/a reformulador/a, escuta, tenta entender e anota o que compreende. Sintetiza e devolve ao grupo as ideias principais, sempre que o/a presidente o solicita. Pode usar o quadro e ter a ajuda de um/a ou dois/duas jornalistas, que também tomam notas.
Os/As que discutem/debatem	Participam oralmente no debate e expressam os seus pontos de vista: justificando, levantando objeções de forma fundamentada, respondendo e desenvolvendo ao grupo as suas perspetivas e reflexões, ou mesmo manifestando uma mudança de opinião. Devem contribuir para que o debate evolua de forma construtiva, fazendo perguntas, estabelecendo definições e distinções, mostrando exemplos ou contraexemplos, etc.
Os/As observadores/as	A sua função é observar e recolher informações precisas que permitam compreender o que realmente se está a passar: as dificuldades no exercício dos diferentes papéis, os diálogos e os modos de comunicação democrática, a partilha têm um papel fundamental na análise posterior do debate.
O/a professor/a é o/a animador/a da sessão mas, regra geral, não intervém. Observa e mantém-se vigilante, garantindo a exigência intelectual de todo o processo. Está atento/a aos conceitos, argumentos, atitudes... e, posteriormente, deverá organizar e fazer, juntamente com os/as aluno/as a análise do debate, segundo as diferentes perspetivas do mesmo.	

Na mesma linha de Matthew Lipman, surge um outro modelo de filosofia para crianças proposto por um outro filósofo: Michel Tozzi. Com objetivos muito similares aos de Mathew Lipman, Michel Tozzi (apud UNESCO, 2007) propõe um modelo de estruturação democrática, onde os/as alunos/as assumem papéis diferenciados, com funções muito específicas que permitem o desenvolvimento das suas competências filosóficas, nomeadamente as de conceptualizar, argumentar racionalmente, questionar e problematizar. A prática deste modelo é enriquecida por sessões de debates onde os/as alunos/as discutem as suas interpretações e pontos de vista a partir da literatura infantil, de mitos de Platão e/ou simplesmente a partir de questões de cariz filosófico, selecionados pelo/a professor/a ou pelos/as próprios/as

alunos/as. Sublinhe-se que este modelo pode ser trabalhado com crianças a partir dos 5 anos. Eis a esquematização dos diferentes papéis e respetivas funções a desempenhar pelos/as alunos/as¹²:

Este modelo poderá ser uma boa estratégia para trabalhar estas ou outras questões, como por exemplo: o que nos diferencia enquanto mulheres? E enquanto homens? E enquanto seres humanos? E o que nos torna semelhantes? Afinal, somos todos/as semelhantes ou todos/as diferentes?

Outro ponto de partida para a realização deste trabalho pode ser, por exemplo, a partir da leitura de excertos de textos. Neste sentido, apresentamos alguns excertos de Platão que podem servir de mote para uma *Sessão Tozzi*.

QUADRO 14 – Excertos de A República de Platão que podem ser base de trabalho

“As mulheres devem cuidar de tudo em comum, com os guardiões.” (in *A República*, Livro V, 457b-c)

“Mas acaso não devemos primeiro assentar, a este respeito, se é possível ou não, e conceder o direito de discutir a quem quiser, de modo risível ou sério, se a natureza feminina é capaz de tomar parte em todos os trabalhos masculinos (...)?” (in *A República*, Livro V, 454d-e)

“A aptidão natural, tanto do homem como da mulher, para guardar a cidade é, por conseguinte, a mesma, exceto na medida em que a desta é mais débil e a daquele mais robusta.” (in *A República*, Livro V, 456 a-b)

Refira-se que o próprio Michel Tozzi sublinha a eficácia dos textos de Platão no desenvolvimento do seu modelo de filosofia para crianças e, neste caso concreto, encontramos

em *A República* um conjunto de ideias e perspetivas sobre o exercício da cidadania e adequadas aos objetivos do presente guião de educação.

¹² Para mais informações consultar <http://www.philotozzi.com>

2.3.

A (auto)avaliação

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

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

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

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

inversamente, criar uma situação de avaliação e mais tarde, quando uma situação idêntica se gera espontaneamente, verificar semelhanças e diferenças na sua receção pelas crianças.

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

Até que ponto algumas das situações que surgem podem ser pretexto para discutir com as crianças a forma como avaliam o que é ser *rapaz* ou *rapariga*? Já vimos vários exemplos e, em todos eles, se reforça a necessidade de uma constante intervenção atenta do/a professor/a levando as crianças a questionar-se e a refletir sobre o que dizem, o que fazem, o que escrevem, etc. No âmbito das situações que naturalmente ocorrem, os trabalhos realizados pelas crianças também têm que ser considerados, levando ao confronto, com o apoio do/a professor/a, da forma como os/as alunos/as representam as diferenças, os papéis atribuídos ao sexo masculino e feminino.

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

Observemos como a realização de um projeto derivado por uma necessidade educativa aparentemente exterior a esta área foi utilizado

para uma avaliação — e, em simultâneo, a des-
-construção — das representações de género com uma turma do 4º ano.

QUADRO 15 – Exemplo de um projeto que envolve o grupo

Estão a preparar a festa do final do ano da escola, em que vai haver um grupo de teatro, uma feira do livro e um lanche para as famílias. As alunas e alunos do 4º ano, vão ter que tratar do lanche e cuidar das crianças mais pequenas.

Enquanto planificam o que vão fazer e como vão fazer, estabelece-se o seguinte diálogo:

- Será que todos vocês, rapazes e raparigas, acham que podem fazer tudo da mesma maneira, inclusive tomar conta do/as mais pequenino/as? – questiona a professora.
- Até dos bebés! Eu consigo... eu cuido do meu irmão que tem 6 meses! – diz o Bruno
- Mesmo que não saibamos muito bem, temos que aprender a cuidar dos outros! Temos que treinar! - diz a Maria

Todas as crianças concordam que todo/as devem aprender a ter cuidado com as outras pessoas e que isso não depende de serem crianças ou pessoas adultas, rapazes ou raparigas, etc. Propõem fazer pesquisas sobre jogos para crianças e cuidados a ter quando se tem a responsabilidade de cuidar de bebés e crianças pequenas.

Chegado o dia, a professora percebe que os rapazes mais velhos organizaram rapidamente um jogo de futebol com os mais novos, ficando as raparigas - sozinhas e muito atarefadas - a tratar dos lanches, a levar as crianças à casa de banho, a gerir os choros e conflitos...

Na aula seguinte, quando fizeram a avaliação da atividade a professora pede às crianças que registem as suas atividades e que indiquem que papéis desempenharam. As crianças fazem então uma lista das atividades que realizaram. A professora explica às crianças que, apesar de toda a conversa anterior, rapazes e raparigas distribuíram entre si as tarefas de forma estereotipada. A professora leva então as crianças a confrontarem a lista que fizeram com a realidade das suas escolhas.

As crianças admitem a contradição e vão discutindo e apresentando exemplos de outras situações a respeito dos papéis de género em que há contradições entre aquilo que dizem e o que de facto fazem.

A professora propõe então às crianças a regra *fazerem o que dizem*. A regra é aceite por unanimidade.

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

O mesmo princípio aplica-se a professores e professoras que muitas vezes se confrontam com as suas próprias contradições. Nem sempre o que dizem corresponde à sua atuação, o que implica a necessidade de uma atitude atenta e de um trabalho de (auto)avaliação constante. E, primeiro do que tudo, é fundamental refletir sobre a forma como concebem estas questões tão sensíveis que se prendem com as vivências de cada um/a desde a infância.

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

Propomos no quadro 17 um guião de análise para que possa (auto)avaliar o seu trabalho, ouvir o que dizem as crianças e a partir daí planear uma intervenção promotora de uma maior igualdade de género.

A partir do preenchimento desta ficha sugerimos que enuncie:

- » três aspetos que necessita mudar;
- » o porquê destas mudanças;
- » as implicações que estas poderão ter na vida do grupo;
- » como confrontar rapazes e raparigas com as respostas dadas .

Esta ficha foi concebida para poder servir de base para a construção de outros instrumentos de avaliação/ análise das práticas educativas e do grupo de crianças de acordo com as necessidades sentidas pelos/as docentes.

No quadro 16, apresentamos alguns testemunhos recolhidos através do preenchimento desta ficha por um grupo de professores e professoras do 1º ciclo do ensino básico. É grande a disparidade das respostas.

Muitas crianças sublinham que os homens e as mulheres, os rapazes e as raparigas podem fazer as mesmas coisas, assim como referem que o pai e a mãe partilham as tarefas domésticas. Mas, a maioria apresenta uma excessiva diferenciação entre os papéis sociais atribuídos aos pais e às

QUADRO 16 – Testemunhos de crianças

“ As mulheres fazem a maior parte das coisas em casa. Os homens veem televisão e trabalham pouco em casa.” (Rapaz, 2º ano)

“ Os homens falam de maneira diferente (mais brutos, mais travessos). As mulheres são mais educadas.” (Rapariga, 2º ano)

“ As senhoras vão às compras e tratam da casa. Os homens não vão às compras nem fazem trabalhos em casa.” (Rapaz, 3º ano)

“ As mulheres trabalham mais em casa. Eles pensam mais no trabalho.” (Rapariga 3º ano)

“ As mulheres nunca poderão ser Presidentes da República porque não têm autoridade nem aguentam a pressão.” (Rapaz, 4º ano)

“As raparigas são mais mariquinhas, choram mais do que os rapazes.” (Rapaz, 3º ano)

“ Os rapazes são mais fortes e têm a mania que são os maiores.” (Rapariga, 3º ano)

“ Elas trabalham mais.” (Rapaz, 3º ano)

“Os rapazes são mais desobedientes com a professora. (...) Elas preocupam-se mais com a escola que eles.” (Rapariga, 3º ano)

mães, aos homens e às mulheres e aos rapazes e às raparigas.

Tendo em conta as diferentes afirmações apresentadas, se fosse professor/a deste/as aluno/as qual seria a sua atuação? Porquê? Que estratégias e/ou projetos delas poderiam advir?

Todos estes testemunhos podem ainda ser trabalhados mediante estratégias de discussão, tais como o grupo de discussão, turbilhão de ideias ou aprofundadas através de um estudo de

caso já anteriormente apresentadas.

O confronto dos/as professores/as com estes testemunhos, recolhidos no âmbito de um curso de formação, tiveram um impacto importante, levando a uma tomada de consciência de que, ao contrário do que pensavam, muitos dos seus alunos e alunas têm ideias muito estereotipadas relativamente aos papéis masculinos e femininos. Foi um momento importante para uma maior evidência sobre a necessidade de trabalharem as questões de género com a sua turma.

Quadro 17.

Ficha de (auto) avaliação

Guião para avaliação do ambiente educativo e dos comportamentos e representações de rapazes e raparigas sobre os papéis masculinos e femininos

Escola: _____

Localização (freguesia/concelho): _____

Agrupamento em que está integrado/a: _____ Ano: 1º __ 2º __ 3º __ 4º __

Outras situações: _____

Nº de alunos/as da turma:

nº de rapazes _____ nº de raparigas _____

Idades:

nº de crianças com 6 anos _____ nº de crianças com 7anos _____

nº de crianças com 8 anos _____ nº de crianças com 9 anos _____

nº de crianças com 10 anos _____ nº de crianças com mais de 10 anos _____

Quantas crianças frequentaram previamente o Jardim de Infância: _____

No caso de não se tratar de um 1º ano, a turma manteve-se desde o ano anterior, ou tem muitas crianças novas? _____

Caracterização da turma

Tendo em conta os livros e jogos que existem na sala, ou que trabalha com os seus alunos e alunas, na sua escolha tem preocupações relativamente aos seus conteúdos e imagens de forma a que estes não traduzam ideias estereotipadas sobre os papéis masculinos e femininos? _____

Descreva sucintamente um livro que seja um bom exemplo explicitando porquê:

Quadro 17.

Ficha de (auto) avaliação

Descreva sucintamente um livro que seja um mau exemplo explicitando porquê:

As escolhas das atividades realizadas na sala são influenciadas pelo sexo?

Sim ____ Não ____

Em caso afirmativo dê exemplo de 2 atividades mais escolhidas pelos rapazes

Em caso afirmativo dê exemplo de 2 atividades mais escolhidas pelos raparigas

E no Recreio/fora da sala. Há diferenças nas brincadeiras feitas pelas meninas e meninos?

Sim ____ Não ____

Em caso afirmativo, quais são as principais diferenças?

E qual a sua intervenção?

Considera que há diferenças relativamente à (in)disciplina entre rapazes e raparigas?

Sim ____ Não ____

Em caso afirmativo, quais são as principais diferenças?

E qual a sua intervenção?

Organização de pequenos grupos

Há pequenos grupos que habitualmente se organizam de forma espontânea dentro do grande grupo?

Sim ____ Não ____

Quadro 17.

Ficha de (auto) avaliação

Estes grupos são mistos (constituídos por rapazes e raparigas)?

Sim ____ Não ____

Em caso negativo, explicita qual a sua intervenção.

Diferenças entre rapazes e raparigas

Outras diferenças relativas aos comportamentos dos rapazes e das raparigas:

Dentro da sala:

No recreio/fora da sala:

Descreva 3 características de um bom aluno:

- 1-

- 2-

- 3-

Descreva 3 características de uma boa aluna:

- 1-

- 2-

- 3-

Quadro 17.

Ficha de (auto) avaliação

Peça a 3 raparigas e a 3 rapazes que descrevam separadamente:

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

Quadro para registo das respostas:

Rapaz /Rapariga	Rapaz 1	Rapaz 2	Rapaz 3	Rapariga 1	Rapariga 2	Rapariga 3
O que faz o PAI em casa						
O que faz o PAI fora de casa						
O que faz a MÃE em casa						
O que faz a MÃE fora de casa						

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

Os homens e as mulheres

Os rapazes e as raparigas

Quadro para registo das respostas:

Rapaz / Rapariga	Rapaz 1	Rapaz 2	Rapaz 3	Rapariga 1	Rapariga 2	Rapariga 3
Diferenças entre o que fazem os homens e as mulheres						
Diferenças entre o que fazem os rapazes e as raparigas						

Quadro 17.

Ficha de (auto) avaliação

Para cada criança identifique a idade; profissão e habilitações académicas do pai e profissão e habilitações académicas da mãe; composição do agregado familiar. Estes dados são importantes para perceber a relação das respostas com as vivências das crianças.

Rapaz / Rapariga	Rapaz 1	Rapaz 2	Rapaz 3	Rapariga 1	Rapariga 2	Rapariga 3
Idade						
Profissão / Habilitações pai						
Profissão / Habilitações mãe						
Agregado Familiar						

Outras observações importantes:

Data de preenchimento da ficha _____ Observador/a _____

2.4.

O envolvimento das famílias e da comunidade

Tal como já foi referido, a participação dos pais e das mães é fundamental numa área tão sensível como a formação pessoal e social e, especificamente, na aprendizagem dos valores relacionados com o género e a cidadania.

Na interiorização dos papéis sociais dos meninos e das meninas, homens e mulheres, pais e mães, é determinante o papel das pessoas adultas significativas, de entre o/as quais se destacam com maior frequência – mas não exclusivamente – o pai e a mãe. Abordadas explicitamente no quadro de uma análise reflexiva que leve em conta as capacidades cognitivas das crianças, até as eventuais dissonâncias entre as ideias veiculadas na vida familiar e na escola estimularão o seu desenvolvimento e aprendizagem. Mas, provavelmente, este é o principal desafio com que o/as professores/as de todos os níveis de ensino se confrontam.

Toma particular importância a atenção ao ambiente familiar e a (auto)avaliação da forma como as famílias são levadas a ter conhecimento e participar no trabalho da escola. Paralelamente, importa clarificar todas as questões que possam ser alvo de interpretações ambíguas.

Por outras palavras: na educação, sobretudo no trabalho com crianças pequenas, há sempre uma enorme *carga ideológica* que influi na ação pedagógica e que importa identificar e clarificar. Não será tarefa fácil, mas é fundamental para estabelecer uma relação de confiança, mesmo quando as ideias não são as mesmas que as veiculadas pelas famílias.

Esta explicitação passa, como foi já referido, pela definição dos princípios que estão na base de todo o desenvolvimento curricular e que, desde o início, devem ser apresentados às famílias. Antecipando ou respondendo à preocupação destas em acompanhar o quotidiano escolar, é fundamental ouvir e envolver encarregados de educação – de ambos os sexos – nesse trabalho.

Seguem-se alguns exemplos, potencialmente geradores de atividades e/ou projetos, que ajudam à reflexão sobre como as questões do género e da cidadania podem ser trabalhadas em articulação com as famílias.

Na atualidade, há ainda que considerar a crescente diversidade de contextos sociofamiliares em que as crianças vivem. Durante muitos anos, o nosso imaginário foi povoado de ideias sobre as famílias ditas *tradicionais* que já não existem. Quando os/as professores/as caracterizam os universos familiares das crianças com quem trabalham, confrontam-se cada vez mais com uma rede complexa que tende a intensificar-se: há crianças que vivem só com o pai; crianças que vivem só com a mãe; crianças que para além

QUADRO 18 – Exemplos de situações do quotidiano geradoras de atividades

Situação A

Dois rapazes e três raparigas iniciaram um trabalho de tecelagem para fazer uma manta para renovar a área de leitura da biblioteca da escola, tornando-a mais acolhedora. A ideia foi de uma aluna que trouxe lãs de casa e que costuma fazer este trabalho com a família. Com o apoio da professora e o apoio do grupo começaram a confeção da manta. O Manuel começa a perturbar o grupo e chama “*mariquinhas*” aos colegas dizendo que acha que este trabalho é para ser feito pelas meninas.

A situação apresentada pode ser um bom exemplo para discutir e trabalhar em grande grupo.

Mas o que se pode fazer no caso da família vir à escola criticar o/a professor/a por obrigar o filho a fazer tarefas que habitualmente são consideradas femininas?

Pode ser um bom ponto de partida para falar com a família sobre as regras definidas na sala de aula, onde todos têm que participar nas tarefas do quotidiano, independentemente de serem rapazes ou raparigas. Esta constatação pode auxiliar a família a uma posterior reflexão sobre as regras que existem na esfera doméstica, a respeito de rapazes e raparigas poderem/deverem realizar as mesmas atividades.

Situação B

Uma mãe vem trazer à escola a filha, uma menina que anda no 1º ano e o filho que ainda frequenta o jardim de infância. Conta ao professor, a rir, que a filha apesar de ser mais velha recebe sermões do irmão:

- É mesmo um homenzinho! Já sabe mandar e dar ordens à irmã! É muito mais esperto apesar de ser mais pequeno.

Qual seria a sua intervenção perante esta situação?

Poderá ser importante convidar esta mãe a vir mais vezes à escola para conhecer melhor os comportamentos da filha em interação com outras crianças e, assim, desmistificar a ideia pré-concebida de que os rapazes – só por serem rapazes! – são *mais espertos*. Ao mesmo tempo poderá observar rapazes que, *sem darem ordens*, também conseguem atingir os seus objetivos.

Situação C

Os alunos e as alunas discutem com os professores e professoras sobre a necessidade

de arranjar o recreio da escola. Lembram-se de pedir ajuda às famílias e à Câmara Municipal.

Escrevem uma carta para a Câmara com a ajuda dos/as professores/as. Por sua vez, cada criança pergunta em casa que ajuda é que podem ter do/as familiares. Duas mães e duas avós oferecem-se para fazer uma horta, uma mãe para montar um baloiço com a ajuda do sogro. Um pai oferece-se para tratar das árvores e uma mãe para trazer mais areia com a sua camioneta para aplainar o chão.

A discussão gerou-se a partir da intervenção de uma menina: As mulheres guiam camionetas? Têm força para carregar e aplainar a areia?

Planifica-se então que todas as mães e/ou pais venham à escola falar sobre as suas profissões e responder às questões dos alunos/as. A mãe em questão será a primeira convidada!

Situação D

No Natal as professoras e os professores convidam os encarregados de educação do sexo masculino para prepararem uma festa para as crianças, contudo esta festa terá uma particularidade importante: terão que desempenhar tarefas diversas, muitas destas habitualmente associadas ao sexo feminino: cozinhar; decorar a sala; embrulhar os presentes; arranjar o cabelo das meninas; dançar...

O evento proporciona aos rapazes e raparigas a oportunidade de observarem tarefas tradicionalmente atribuídas, de forma estereotipada, ao sexo feminino, a serem desempenhadas por homens. Aos professores e professoras convirá a observação atenta das reações e comportamentos das crianças (risos, birras, negações...), para uma posterior análise e reflexão conjunta. Paralelamente, a iniciativa é também importante porque implica a vinda de mais pais à escola.

do pai ou mãe biológico, têm um *novo pai* ou uma *nova mãe* derivada de outros casamentos; crianças que vivem em tutelas partilhadas com o pai e com a mãe; crianças que vivem com dois pais ou duas mães (homossexuais ou bissexuais); crianças que vivem com as avós e/ou com os avós; crianças que vivem em instituições, etc..

A diversidade impõe algumas reflexões: será que tem sentido celebrar o Dia do Pai ou o Dia da Mãe como tradicionalmente se fazia?

Como é que se aborda, com as crianças, esta diversidade de situações? Como é que as famílias reagem a esta diversidade?

Há livros de histórias que abordam estas questões e que são um auxiliar muito útil¹³, mas é sobretudo no dia a dia, através dos diálogos, das respostas às questões que vão surgindo, que se conseguem ultrapassar estas diferenças de forma positiva, proporcionando às crianças uma aprendizagem estimulante sobre a riqueza da diversidade.

¹³ Consultar lista de publicações do Plano Nacional de Leitura. Sugerimos como exemplo a publicação: Bacelar, Manuela (2008), *O livro do Pedro*, Porto, Ed. Afrontamento.

Estas questões também se colocam relativamente às diferenças étnicas, religiosas, linguísticas, à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, etc., que não podem ser negligenciadas, devendo ser integradas nas vivências do quotidiano da escola.

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

Neste sentido, são apresentadas algumas questões que poderão ser trabalhadas, pelos/as docentes, junto de pais, mães, avós, avós...

Uma análise atenta das consequências de uma socialização das gerações mais novas condicionada por estereótipos de género, poderá ainda legitimar a discussão com grupos de pais e mães de outras temáticas atuais, com enorme impacto para a vida familiar e social. Entre os assuntos a merecerem especial atenção, poderemos citar a pesada taxa de acidentes de viação, sobretudo, nos grupos

QUADRO 19 – Exemplos de temas que podem ser objeto de análise em grupos de pais e mães

Distribuição (desigual) do tempo dedicado às tarefas familiares e domésticas, as quais poderão ser desempenhadas por ambos os cônjuges, retirando à mulher ou ao homem a sobrecarga de trabalho.

Necessidade e utilidade, para o bem-estar e para a saúde dos filhos e das filhas, de esclarecer tanto os rapazes como as raparigas a respeito de diversos assuntos abrangidos pela **educação para a sexualidade**;

Disponibilidade (desigual) de tempo livre, no seio das famílias, para a realização de atividades de lazer (e.g. prática de desportos), de importância fundamental para uma vida física e psicológica de qualidade;

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

Falta de fundamento científico robusto das crenças tradicionais de que os rapazes e as raparigas têm diferentes desempenhos, consoante as áreas disciplinares, por exemplo, que os rapazes são melhores nas áreas que envolvem a manipulação de números, tais como a matemática; e que as raparigas apresentam competências superiores ao nível das línguas e uma melhor capacidade de relacionamento interpessoal;

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

Realçar a constatação empírica de que **as diferenças intraindividuais são maiores do que as diferenças interindividuais**, pelo que é possível que duas pessoas de sexos diferentes sejam mais parecidas entre si (por exemplo, ao nível das características de personalidade, dos interesses) do que duas pessoas do mesmo sexo." (Cristina Vieira, 2007: 110-111)

dos rapazes e a maior tendência destes para abandonarem a escola, especialmente durante o ensino secundário.

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

Ainda que as estatísticas mais recentes conduzam a opinião pública a acreditar que as mulheres já conquistaram a maioria das áreas profissionais, nomeadamente as que outrora eram do domínio masculino, urge trazer para a discussão, entre outros assuntos, a representação minoritária das mulheres em cargos de liderança; a questão da *tripla jornada* das mulheres (mães, profissionais e responsáveis pela gestão doméstica) e dos prejuízos que isso pode trazer para a sua saúde mental e física (dormir menos horas, por exemplo). Por essa razão, não se pode concluir que a aparente igualdade quantitativa esteja associada a uma verdadeira igualdade qualitativa (em termos de condições de vida e de bem-estar de ambos os sexos) e que a problemática das desigualdades entre homens

e mulheres seja um assunto já ultrapassado e *fora-de-moda*.

Perspetivando a atualidade e reforçando a face mais visível das violências de género, podemos falar da violência doméstica, que em Portugal é a primeira causa de morte entre mulheres adultas-jovens, ou ainda da violência no namoro que, pela sua importância (desigualdade de poder nas relações de intimidade), deu o mote para campanhas organizadas pela *Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género* (CIG). Estas questões têm que ser devidamente equacionadas, tendo em conta que muitas crianças vivem situações de violência no seio das suas famílias.

Para finalizar, a pertinência da discussão destas temáticas com grupos de familiares, deve enfatizar o papel negativo das estereotipias de género. Não só para o desenvolvimento das crianças, mas também para a vida das próprias pessoas adultas que tendem a contestá-las sem que nunca tenham sido ajudadas a lidar criticamente com elas, no sentido de encontrarem alternativas de atuação mais condizentes com os valores da igualdade, da partilha e do respeito mútuo.

2.5.

Os conteúdos de aprendizagem. Exemplos de projetos

Em seguida, serão evidenciados exemplos de projetos relacionados com cada uma das áreas curriculares. Nestes exemplos, houve o cuidado de abordar de forma integradora os diferentes saberes, evitando-se que, no contexto do presente guião, os mesmos sejam conceptualizados isoladamente. Os projetos apresentados, em linhas gerais, inspiram-se na pedagogia de projeto que, como refere Isabel Lopes da Silva (2005), é uma metodologia que contraria a atomização das aprendizagens, valorizando, numa perspetiva articulada, atividades que proporcionam aprendizagens significativas e motivadoras, mobilizando as várias áreas de conhecimento em torno de uma temática central, globalizante.

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

Nos vários exemplos apresentados, assiste a preocupação de intercalar projetos que têm origem em situações que, naturalmente, surgem no quotidiano da escola e, outros, que partem da iniciativa da/o professor/a, de acordo com uma planificação prévia, definida a partir de determinada(s) intencionalidade(s) educativa(s).

Sob o título: *Aconteceu mesmo: entre contos e recontos – o passado*; serão apresentadas sugestões que procuram integrar as várias áreas curriculares, dando uma particular ênfase à área da Língua Portuguesa e Literatura, bem como às questões das Estudo do Meio/Ciências Sociais, aqui ancoradas no conhecimento e reflexão sobre situações do passado.

As sugestões onde a Matemática e o Estudo do Meio ocupam um lugar de maior destaque, aparecem sob a égide da temática: *Alicerçar pontes para a inclusão na vida quotidiana. A cidadania no dia a dia da escola – o presente*

As questões relacionadas mais especificamente com a Educação para a Cidadania, partindo de preocupações relacionadas com a formação pessoal e social dos alunos e alunas, analisando e perspetivando o futuro, foi designado por: *Pensar e aprender a cidadania – o futuro.*

Por último, são apresentados outros projetos interdisciplinares, mediante os quais se veiculam sugestões de trabalho sobre o género e a cidadania no 1º ciclo do ensino básico. Entre outros aspetos, são dadas pistas para a

construção de jogos que poderão ser realizados pelos/as alunos/as.

As propostas de trabalho apresentadas tiveram em conta não só as competências essenciais do currículo do 1º ciclo do Ensino Básico, como as metas de aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação. Estando estas últimas, efetivamente subjacentes e perspectivadas, em todas as finalidades, estratégias e atividades enunciadas no decorrer do presente capítulo.

É no 1º ciclo do ensino básico que se consolidam e formalizam as bases fundamentais para a compreensão do mundo, para a inserção na sociedade e para a entrada na comunidade

do saber. Para além da importância que deve ser atribuída à especificidade e ao rigor próprios de cada área do saber, é igualmente essencial (tendo em conta as características do desenvolvimento e da forma de apreensão do real da faixa etária em questão) uma organização do ensino e da aprendizagem que mobilize de forma integrada os conhecimentos, ou seja, a sua mobilização e interligação face a uma dada situação e/ou problema, através de conceções estratégicas dotadas de intencionalidade pedagógica (Cf. www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/). Vejamos as propostas que se seguem.

2.5.1.

Aconteceu mesmo: entre contos e recontos – o passado

Os projetos apresentados são sugestões pensadas a partir de situações ocorridas em algumas turmas do 1º ciclo do ensino básico, geradas espontaneamente ou propostas pela professora ou pelo professor. As situações sugeridas deverão ser refletidas tendo em conta

a intervenção do/a docente, questionando outras possíveis estratégias a seguir, outras temáticas a abordar, articulando o currículo escolar e as situações vividas no dia a dia da escola.

QUADRO 20 – Exemplo de um projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano

A propósito da comemoração do centenário da República, a professora pediu aos alunos e alunas da turma (4º ano) que pesquisassem histórias de figuras que se destacaram durante o período de implantação da República. Os alunos e as alunas trouxeram para a sala os seus trabalhos sobre Teófilo Braga, Manuel de Arriaga e Bernardino Machado.

Apresentaram as histórias e, com a professora, comentaram a importância do que fizeram. A propósito, duas crianças entram em diálogo:

- » E as mulheres deles? - pergunta uma menina.
- » Porque é que queres saber as coisas das mulheres deles? – pergunta um menino.

Gera-se uma discussão e a professora sugere que é boa ideia irem pesquisar o papel das mulheres na implantação da República.

Os alunos e alunas organizaram-se em grupos de trabalho e iniciaram novas pesquisas. Estas levaram a várias conclusões: que as mulheres também lutaram ao lado dos homens para a implantação da República; que tiveram que lutar muito para ter direito ao voto; que para poderem estudar e ter uma profissão tiveram que lutar contra muitos preconceitos... Gostaram também de conhecer a história da primeira bandeira nacional que Adelaide Cabete, com duas companheiras, coseu e bordou, sendo hasteada em 1910, na Rotunda, em Lisboa.

Com este trabalho a professora procurou:

- » desmistificar a ideia de que na história do país se destacam apenas figuras masculinas;
- » levar as crianças a compreender que há direitos que pela conquista dos quais as mulheres tiveram que lutar, ao contrário dos homens, como é o caso do direito de voto.

QUADRO 21 – Histórias de Mulheres Republicanas¹⁴

Adelaide Cabete (1867-1935)

...Uma das figuras importantes da história portuguesa do início do século XX. Nasceu em Elvas, em 25 de janeiro de 1867 e faleceu em Lisboa, em 14 de setembro de 1935. Casou com Manuel Cabete. O marido, que a ajudava nas tarefas domésticas, lançou-a nos estudos e na militância republicana e feminista. Foi médica e professora. Com outras mulheres feministas também importantes, criou e integrou organizações feministas, nelas exercendo diversos cargos. (...) Benemérita, defendeu sempre as mulheres grávidas pobres, as crianças (...) reivindicou para as mulheres o direito a um mês de descanso antes do parto. (...) Em 1910, com duas companheiras, coseu e bordou a bandeira nacional hasteada na implantação da República, na Rotunda, em Lisboa. Em 1912 reivindicou o voto das mulheres. Em 1933 foi a primeira e única mulher a votar em Luanda a Constituição Portuguesa.(...).

(Baseado no Texto de Joaquim Eduardo in www.aph.pt/uf/uf_0412.html consultado em 27 de março de 2011)

Maria Veleda (1871-1935)

Foi pioneira na luta pela educação das crianças, os direitos das mulheres e os ideais republicanos, destacando-se como uma das mais importantes dirigentes do primeiro movimento feminista português. Num tempo em que a literatura infantil quase não existia em Portugal, publicou, em 1902, uma coleção de contos para crianças, intitulada «Cor-de-Rosa». Em 1909, por sua iniciativa, a «Liga Republicana das Mulheres Portuguesas» fundou a «Obra Maternal» para acolher e educar crianças abandonadas ou em perigo. Maria Veleda dedicou a vida aos ideais de justiça, liberdade, igualdade e democracia e empenhou-se na construção de uma sociedade melhor, onde todos pudessem ser felizes. Semeou ideias, iniciou processos de mudança nas práticas sociais e lançou o debate sobre os lugares, os papéis e os poderes de mulheres e homens num mundo novo.

(Baseado no texto de Natividade Monteiro in www.aph.pt/uf/uf_0410.html consultado em 27 de março de 2011)

¹⁴ Consultar também as seguintes publicações: João Esteves (2008), Isabel Lousada (2010), Natividade Monteiro (2004), Regina Tavares Silva (2005).

A introdução de personalidades femininas é fundamental para que os rapazes e as raparigas tenham referências mais diversificadas, para alargar os seus conhecimentos, fora das referências masculinas com que habitualmente são confrontadas, através dos media, dos livros, etc. Para ajudar neste trabalho, de seguida apresentamos sugestões de algumas das personalidades femininas do período republicano que também poderão ser estudadas.

Paralelamente, a par do estudo da História e das figuras que ajudaram a construí-la, conhecimentos de outras áreas curriculares podem ser trabalhados: como por exemplo a Língua Portuguesa pelo estímulo à realização de leituras e à escrita das pesquisas realizadas, a área das Expressões e/ou a área da Matemática.

Este trabalho pode promover:

» uma pesquisa sobre a evolução do direito ao voto das mulheres nos diferentes países da Europa e, o que implica a consulta de mapas, e a organização de quadros com os registos das diferentes datas;
» a aprendizagem do Hino Nacional e do significado da bandeira;

» *a realização de uma dramatização para contar aos colegas o que aprenderam; etc.*

A situação em destaque ocorre numa turma do 4º ano, mas poderia acontecer numa turma de crianças mais pequenas, podendo ser planificada esta adaptação de acordo com os

objetivos do/a professor/a.

Por sua vez, o ano escolar está repleto de datas que são marcos que contam episódios que fazem parte da nossa história e da nossa cultura. Estes podem ser trabalhados diversificadamente, à luz do currículo prescrito, escutando e integrando propostas e pesquisas das crianças, com a preocupação de as levar a

refletir sobre como as questões de género e cidadania exigem diversas abordagens e formas de pensamento, conforme o período sociocultural em que se enquadram.

Dentro da linha da sugestão apresentada, vejamos nos quadros 22 e 23 outros possíveis exemplos de projetos pela/o docente.

QUADRO 22 – Exemplo de um projeto proposto pela professora: Os Contos de Ana de Castro Osório

A propósito do estudo das figuras que apoiaram a implantação da república a professora trabalhou com as crianças a história de Ana de Castro Osório, o seu papel a nível social e político, mas também a nível do seu trabalho como escritora. Falou da relevância desta autora a nível da literatura para as crianças, dos contos tradicionais que compilou, das histórias que traduziu e das histórias que escreveu.

A professora sugeriu então que os alunos e alunas lessem alguns contos da obra Branca-Flor e outros contos - uma coletânea da autora - a partir da qual fizeram vários tipos de trabalhos:

- » um grupo preparou uma banda desenhada sobre a história que trabalhou;
- » outro grupo preparou uma dramatização;
- » outro grupo fez uma recriação da história;
- » todos foram estudar a vida dos rapazes e raparigas, dos homens e das mulheres, nos diferentes contos, analisando as diferenças e semelhanças com a época atual.

Ana de Castro Osório (1872-1935)¹⁵

Nasceu em Mangualde em 1872. Foi uma reconhecida escritora e ativista política, sendo sobretudo uma defensora dos direitos das mulheres. Fundou a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, que lutava pelo direito das mulheres ao voto. Também criou uma coleção (18 volumes) de livros Para as Crianças para a qual escreveu muitas obras e traduziu muitas outras, de Andersen e dos irmãos Grimm. Viveu alguns anos no Brasil, onde ensinou. Alguns dos seus livros foram adotados como manuais escolares em Portugal e no Brasil. Morreu em Setúbal em 1935. (in <http://www.mun-setubal.pt/Atividade+Municipal/Cultura/Pessoas/Personalidades/Ana+de+Castro+Osório.htm> consultado em 1 de julho de 2009)

¹⁵ Sugerimos também a consulta da obra de Fátima Ribeiro de Medeiros (2003) para um melhor acontecimento das histórias da tradição portuguesa recolhidas e recontadas por Ana de Castro Osório.

QUADRO 23 – Exemplo de um projeto proposto pelo professor: A obra de Fernanda de Castro e as características da época em que viveu

O professor trabalha com um grupo de 4º ano a obra de Fernanda de Castro sobre os Parques Infantis que criou, os contos que escreveu para crianças e resolvem convidar a sua neta, a escritora Rita Ferro para vir à escola.

Iniciam uma leitura coletiva, por episódios, do conto: *Mariazinha em África*, que Fernanda de Castro publicou em 1925 com capa e ilustrações de Sarah Afonso (1ª edição), Lisboa, Empresa Literária Fluminense Limitada.

Analisam as diferenças relativamente à atualidade

O objetivo é levar as crianças a estudar a época em que Fernanda de Castro viveu.

Paralelamente o docente pretende motivar os seus alunos e as suas alunas para a leitura e a escrita a partir da realização deste trabalho.

Fernanda de Castro (1900-1994)

Conferencista, declamadora de poesia, dramaturga, poetisa, ficcionista, autora de guiões cinematográficos, casada com o escritor António Ferro e mãe do escritor António Quadros, viveu na Guiné até aos 12 anos e terminou os estudos liceais em Lisboa. Colaborou em várias publicações periódicas, conviveu com os modernistas brasileiros e desenvolveu uma importante atividade como tradutora, tendo traduzido Pirandello, Ionesco, Jules Romain, Valéry Larbaud, Maeterlinck, Rilke, Katherine Mansfield. Dedicou-se também à literatura infantil e à atividade teatral. Empreendeu a organização de vários parques infantis (espécie de jardins de infância destinados a receber crianças dos bairros populares de Lisboa). O seu romance *Maria da Lua* foi reconhecido com o prémio Ricardo Malheiros e *Poesia I e II* recebeu o Prémio Nacional de Poesia. (in [http://www.infopedia.pt/\\$fernanda-de-castro](http://www.infopedia.pt/$fernanda-de-castro) consultado em 6 de abril de 2011)

Sublinha-se que estes são potenciais projetos, mas muitas outras possibilidades poderiam servir de eixo a este tipo de abordagem: a obra e feitos de pintoras, escultoras, desportistas; a obra de outras escritoras, por exemplo, a análise dos contos, a análise das personagens masculinas e femininas... gerando debates com o grupo, escutando opiniões sobre as diferenças e semelhanças, conflitos, situações dilemáticas... Provocando e confrontando diferentes pontos de vista.

O debate surge naturalmente num grupo, constituído em virtude das diferentes vivências e ideias, dos seus elementos. Mas pode ser também desenvolvido pela professora ou pelo professor de forma lúdica, propondo o *reconto de uma história de pernas para o ar*, a apresentação de possibilidades diversas e antagónicas ou mesmo paradoxais, que suscitem a discussão e debate de ideias.

2.5.2.

Alicerçar pontes para a inclusão na vida quotidiana. A cidadania no dia a dia da escola – o presente

Mais uma vez, a partir das situações do quotidiano e de projetos sugeridos pelos/as docentes, passamos a analisar exemplos baseados na atualidade, dando especial ênfase à área da Matemática e também do Estudo do Meio, enquanto área de conhecimento que é,

por natureza, interdisciplinar (ME/2000).

Em baixo apresenta-se uma proposta decorrente de uma situação ocorrida no quotidiano.

QUADRO 24 – Exemplo de um projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano.

No âmbito das atividades em Matemática, enquanto estavam a estudar e a construir padrões, a Marta diz que o tio é costureiro e tem muitos tecidos com belos padrões. Os rapazes riem:

» Costureiro? Um homem que costura como as mulheres?

» Há muitos costureiros da moda! - diz a Laura.

Riem, tanto rapazes como raparigas, e discutem que há profissões de homens e mulheres, dão exemplos, desentendem-se cada um tem a sua opinião.

O professor, achando que pode ser uma boa ocasião para refletir sobre as profissões e alargar as ideias estereotipadas que têm sobre várias profissões, planifica a sua intervenção.

Recorrendo à técnica *testemunho*, pede ao tio da menina que venha à escola falar do

seu trabalho e traz muitos tecidos africanos, com padrões garridos, com que costuma trabalhar. As crianças admiram os padrões e copiam-nos, recriando-os com outras cores e desenhado modelos de roupa feminina e masculina. Paralelamente, são também apresentados nomes de vários costureiros famosos, portugueses e estrangeiros, alguns que as crianças acabam por reconhecer.

- 1) As crianças pesquisam sobre alguns dos nomes de costureiros famosos portugueses (José António Tenente; Nuno Gama; Augustus...) e de outros países (Gaultier; Paco Rabanne; Yves Saint Laurent...).
- 2) Pesquisam nomes de grandes criadores de modas de ambos os sexos e elaboram um registo com as suas histórias e imagens.
- 3) Recorrendo à técnica da simulação, todas as crianças fazem desenhos para túnica com cores e padrões diferentes. Pedem ajuda ao tio da Marta para os ajudar a fazer túnica para um desfile. O tio diz que oferece alguns tecidos e ajuda as crianças a tirarem as medidas para calcular o tecido necessário para 5 túnica. Fazem as contas, aprendem a desenhar moldes, a cortar e coser os tecidos, de acordo com os esboços elaborados.
- 4) As crianças preparam o desfile: quem vai desfilar? Quem vão cozinhar? Quem vai fazer os convites? Quem cuida do espaço? Quem cuida da música? Gera-se nova discussão reveladora de ideias estereotipadas. Os rapazes acham que têm que ser eles a tratar da música, as meninas que desfilam e decoram a sala. Mas a discussão já não é tão dura, no fundo todos e todas ajudaram a conceber e a fazer as túnica, por isso querem participar. Distribuem-se tarefas de forma equilibrada, o mesmo número de rapazes e raparigas nas diferentes tarefas. O professor faz uma tabela onde regista o combinado.
- 5) Depois do desfile, o professor volta a questioná-lo/as se há profissões fechadas por causa do sexo. Veem vários exemplos de acordo com as sugestões que vão surgindo (ex: pesquisam na Internet nomes de mulheres que são grandes líderes políticas na Europa, nomes de homens que são grandes bailarinos, nomes de mulheres que são grandes atletas; fazem um registo das profissões de homens e mulheres da terra onde moram, etc.).

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

A nível da Matemática analisaram os belos padrões dos tecidos africanos que serviram de inspiração para a realização de pinturas coloridas.

Sintetiza-se no quadro 25 um projeto planificado previamente pela professora.

No lugar destes/as docentes como teria feito?
Estes trabalhos podem servir de base para projetos diversificados.

Será importante pensar em novos exemplos, centrados nas vivências do dia a dia das crianças, dentro e fora da escola que os possam ajudar a conhecer e compreender melhor situações com que se confrontam, ultrapassando os estereótipos muitas vezes

gerados pela falta de um conhecimento atento do que os rodeia.

Verifica-se, por exemplo, um grande desconhecimento sobre as profissões, começando pelo conhecimento da profissão, situação profissional do pai e da mãe. Ouvir os seus pontos de vista, confrontá-los com a realidade, questionando-o/as, ajuda a perceber o presente, a vida atual da sua família e da comunidade onde vivem.

Por exemplo:

» a análise de notícias da imprensa regional e nacional, e a partir desta avaliar quais as figuras masculinas e femininas que se destacam e porquê;

» convidar homens e mulheres da comunidade para contarem as suas histórias de vida;

» discutir as principais problemas da zona onde vivem e como estes afetam a vida de mulheres e homens;

» etc.

Uma compreensão mais profunda e crítica do presente ajuda as crianças a crescer e a perspetivar o seu futuro de forma mais realista.

QUADRO 25 – Exemplo de síntese de um projeto planeado pela professora com o grupo de crianças

A professora está desenvolver um projeto (apoiado pelo Ministério da Educação, pela Associação de Empresários da região e pela Escola Superior de Educação do distrito) que pretende *promover o empreendedorismo* desde o ensino básico.

No âmbito deste projeto já realizaram diferentes trabalhos e aprendizagens.

Em pequenos grupos, por exemplo, simularam a criação de uma empresa: tendo que definir qual a sua produção, nome, logótipo, campanha de marketing para a sua divulgação.

Numa última etapa do trabalho, as crianças vão poder falar com empresários e empresárias da terra para ouvirem as suas histórias. A professora, atento às questões de género, resolve contactar a mãe do João que tem uma empresa de exportação de bolos que é um exemplo de sucesso a nível nacional.

A primeira reação do João foi ficar muito admirado por ver a professora convidar a sua mãe.

» Podias convidar o meu pai que trabalha num banco! – comenta.

A professora explica ao João e ao grupo que trabalhar num banco não é o mesmo que ser empresário e que vão ouvir a história de como a empresa começou: a mãe do João começou por criar uma pequena loja, depois foi desenvolvendo o seu negócio contratando mais pessoas e abrindo lojas em várias cidades do país.

A vinda da mãe do João à escola para contar a história da sua empresa foi muito importante para ajudar as crianças (incluindo o João) que tanto homens como mulheres podem ser empreendedores/as e criar negócios lucrativos.

2.5.3.

Pensar e aprender a cidadania - o futuro

No que concerne às questões mais específicas da Formação Cívica, cruzando também com modalidades expressivas (físico-motoras e artísticas), aqui assentes numa perspetiva de futuro.

Apresentam-se alguns exemplos.

A partir de uma situação de conflito que naturalmente apareceu no grupo (quadro 26), surgiu

QUADRO 26 – Projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano.

Estão no recreio, os rapazes organizaram-se num jogo de futebol, mas não deixam as raparigas jogar. Gera-se uma discussão, os rapazes acham que as raparigas não percebem nada de futebol e não podem jogar.

A professora decide então partir desta discussão para desmistificar algumas ideias pré-concebidas relativamente à relação das mulheres com as várias modalidades desportivas.

1) A professora intervém dizendo que gosta de futebol e que as raparigas também podem jogar visto que há campeonatos de equipas femininas.

2) Falam dos desportos que podem ser jogados só por homens ou só por mulheres. Chegam à conclusão que a maioria das modalidades podem ser jogadas tanto por raparigas como por rapazes.

3) Fazem uma tabela para registo das diferentes modalidades desportivas de que falaram.

4) Rapazes e raparigas analisam as modalidades desportivas de que mais gostam e que gostavam de praticar futuramente.

Organiza-se um conjunto de jogos que permitam verificar e consolidar as perspetivas em discussão.

Uma das principais finalidades deste trabalho, foi levar as crianças a questionar algumas ideias estereotipadas relativamente à relação de homens e mulheres com o desporto. Paralelamente o/as aluno/as necessitaram de elaborar pesquisas, escrever, organizar quadros de registo que levaram a mobilizar conhecimentos da matemática, língua portuguesa, estudo do meio, educação física.

um trabalho que proporcionou às crianças aprendizagens diversificadas.

Analisemos no quadro 27 um projeto planeado por uma professora sobre a questão: o que é que quero fazer no futuro?

Trabalhar o género e cidadania como já foi referido, implica levar as crianças a perspetivar o seu futuro sem ideias estereotipadas, podendo discutir abertamente os seus sonhos e projetos com o/as colegas, sob o olhar atento do professor/a. Podem criar-se diversas situações, reais ou imaginárias que estimulem entre as crianças viagens, o confronto de ideias e um maior conhecimento de si e dos outros:

» Uma viagem imaginária a um lugar: onde a liderança seja apenas assumida pelas mulheres? Ou a um planeta onde as mulheres estejam interditas de ter lugares de chefia?

» Imaginar um lugar onde homens e mulheres assumam paritariamente a liderança?

» Outras situações?....

Muitas situações podem ser desenvolvidas a partir de visitas de estudo, nomeadamente, no decurso do trabalho realizado no âmbito das expressões artísticas: na análise de

QUADRO 27 – Síntese de um projecto planeado pela professora

A professora quer discutir com eles/as o que querem fazer quando forem adultos/as.

1) Discute com as crianças o que cada um e cada uma já pensou sobre esta questão. Alguns rapazes e algumas raparigas dizem que não sabem, outros/as dão imensas hipóteses, revelando também não ter ainda pensado bem. A Ana diz que quer seguir a carreira política como o pai.

2) Discute-se se as mulheres devem poder ter tempo para ocupar cargos públicos ou devem ser impedidas disso por se ocuparem sozinhas do trabalho com a casa e a família em simultâneo. Há muitos pontos de vista, gera-se um debate duro: duas raparigas dizem que as mulheres como têm filhos não podem trabalhar na política; um rapaz diz que os homens são mais fortes, por isso é que há poucas mulheres na política.

3) As crianças argumentam defendendo as suas posições, a educadora estimula o questionamento levando-os a fundamentar os seus pontos de vista.

4) Na sequência deste trabalho a professora fala-lhes sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e leva o livro da Amnistia internacional (2008). *Todos nós nascemos livres. Declaração Universal dos Direitos Humanos ilustrada.*

Falam também da declaração dos direitos da criança e a educadora leva o livro da Luísa Ducla Soares (2009).

A professora orienta o grupo a estar particularmente atento às questões de género.

Entre outros aspetos, este trabalho para além de proporcionar um maior auto-conhecimento e interconhecimento de rapazes e raparigas acabou por proporcionar o conhecimento da Declaração dos Direitos Humanos e a reflexão sobre o seu significado.

QUADRO 28 – Exemplos de situações que surgem na sequência de projetos planeados com o grupo

Situação A

Uma turma prepara com a professora a visita à Casa das Histórias da pintora Paula Rêgo¹⁶. O objetivo insere-se na preocupação da docente em: sensibilizar a turma para as expressões artísticas, nomeadamente a pintura e a literatura; contribuir para a educação estética; promover o conhecimento de figuras da cultura portuguesa contemporânea; desafiar as crianças através de vivências diversificadas para a produção de novos textos e pinturas .

Para preparar a visita pesquisam primeiro na internet as imagens da casa, a vida e obra da pintora. Ao analisarem algumas das obras da pintora escolhem o quadro : “segredos e histórias” como preferido.

» Deve ser um quadro mágico, em que todos contam histórias e segredos uns aos outros!

– Comenta a professora.

» Todos temos segredos. – diz a Ana.

» Os segredos não se contam a ninguém. – diz o Miguel

» Podem contar-se aos amigos e amigas que sabem guardar os nossos segredos. – responde um colega.

» Ou podemos escrever os segredos num papel para ninguém saber. – diz a Raquel

A conversa continua, a professora explica que toda a gente gosta daquela pintura porque representa os segredos que toda a gente tem, mas que são difíceis de contar.

» Então podemos pintar os nossos segredos como a Paula Rêgo! – sugere a Laura

» Mas não escrevemos qual o segredo, nem mostramos se não quisermos. – diz o Francisco

Todo/as concordam. O grupo entusiasma-se.

Cada um/a prepara a sua pintura.

O Tiago fica parado, diz que não quer. A professora percebe que alguma coisa se passa e vai falar com ele.

» Porque é que não queres pintar?

¹⁶ Para mais informações consultar : www.casadashistoriaspaularego.pt/

- » Eu tenho um segredo triste e eles podem descobrir.
- » Se quiseres desabafar... se achas que posso ajudar?!

O Tiago conta que está triste porque viu o irmão mais velho a chorar. E ele já é crescido! Está muito preocupado, porque sabe que uma coisa é os mais pequenos chorarem, outra coisa é os mais velhos: Professora, os homens não choram!

Aprender a exteriorizar as emoções é importante quando se está a crescer e muitas vezes os rapazes crescem com a ideia errada de que exteriorizar as suas emoções é uma coisa feminina.

Como faria no lugar desta professora?

Situação B

O professor está a desenvolver um projeto com os/as seus/suas alunos/as sobre a música *O Pedro e o Lobo*, de Sergei Prokofiev (1936), com o *objetivo* de trabalhar o conhecimento dos diferentes sons dos instrumentos, o conhecimento do nome dos instrumentos, aprender como se compõe uma orquestra e preparar uma dramatização a partir da música.

Quando chega a altura de distribuir tarefas, combinam que cada um vai ser um dos instrumentos da orquestra, que vai haver um/a narrador/a e um maestro ou uma maestrina. Na distribuição dos instrumentos não houve discórdias. Decidiram, por unanimidade, que o narrador podia ser o João, que é o mais velho da classe e conhece melhor a história. A escolha do maestro ou da maestrina é que foi mais problemática:

- » Não pode ser uma rapariga! – disseram algumas criança, quase em coro.

Porque é que não pode ser uma rapariga? Como faria no lugar deste professor?

Referir a maestrina portuguesa Joana Carneiro, que tem sido distinguida internacionalmente, pode ser um caso que facilita a desconstrução deste estereótipo.

Joana Carneiro

A maestrina Joana Carneiro, de 34 anos, diretora musical da Berkeley Symphony, nos Estados Unidos, recebeu o prémio Helen M. Thompson, ao fim de tão pouco tempo de carreira, pelo seu “talento excepcional”.

(adaptado de <http://www.musica.gulbenkian.pt>, consultado em maio de 2011)

Situação C

A professora pede aos seus alunos e alunas que tragam fotografias de quando eram bebés. O seu principal objetivo era tornar o grupo mais cúmplice e coeso e, simultanea-

mente, levar os alunos a compararem as semelhanças e diferenças do antes e depois, percebendo assim as alterações que o corpo vai sofrendo ao longo do tempo.

Apercebe-se de imediato que maior parte dos comentários envolvem ideias estereotipadas:

- » Parecias uma menina... Tinhas o cabelo comprido e umas bochechas enormes!
- » E tu?! Parecias um rapaz... eras careca!
- » AH, AH, AH! Nessa pareces mesmo a tua irmã! ... só que tu é um rapaz.
- » Joana, ainda nem um ano tinhas e já usavas brincos?!
- » Mas, afinal o que é isso de parecer uma menina ou parecer um menino? – pergunta a professora? E continua: - Os bebés são todos muito semelhantes, o que é que nos leva a afirmar que são meninos ou meninas, para além dos órgãos genitais? Amanhã vamos pensar melhor sobre isto.

A professora resolve trazer fotografias de outros bebés que eles não conheçam, nem saibam se são meninos ou meninas, para continuar a discussão.

Esta abordagem é interessante na medida em que não só conduz a um trabalho de desconstrução de estereótipos, como também contribui para a tomada de consciência de que os mesmos começam a surgir muito cedo, desde a nascença.

biografias de artistas, no visionamento de filmes, espetáculos, exposições... (artes plásticas, música, teatro, dança...).

Das várias sugestões apresentadas deixamos em aberto algumas questões, que podem dar azo a importantes discussões no seio do grupo, e levar ao desenvolvimento de novas ideias, à

des-construção de ideias estereotipadas.

Ao perspetivar diferentes cenários é importante levar as crianças a refletir sobre o papel que cada um pode ter para modificar e melhorar as realidades onde vive, tornando-se mais consciente e responsável, numa perspetiva de cidadania ativa.

2.5.4.

Outros projectos

Na sequência do que foi já apresentado, fornecemos exemplos que implicam a articulação entre todas as áreas curriculares, através da metodologia de projeto. Numa primeira situação, baseamo-nos na estrutura apresentada por Teresa Vasconcelos (1998) que tem como modelo de trabalho uma perspetiva socioconstrutivista, que parte de situações problematizantes sugeridas pelo grupo de crianças e a partir das quais é planeado todo o trabalho.

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

QUADRO 29 – Etapas de um projeto

Fases a ter em conta no desenvolvimento de um projeto:

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

Exemplificando, partimos da questão central: o que me torna diferente dos outros rapazes e das outras raparigas?

Esta questão, tão abrangente, é fulcral no trabalho de género e cidadania, possibilitando o confronto de ideias e o desenvolvimento de várias atividades que proporcionem a realização de aprendizagens diversificadas que envolvam as várias áreas curriculares.

Juntamente com as crianças, podem planear-se diferentes atividades que é possível representar em teia/mapa conceptual.

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

No que diz respeito à abordagem da cidadania aparece-nos claramente uma dimensão fundamental: o debate de ideias, o confronto de pontos de vista, o saber compreender o ponto de vista do outro, possibilitando a pesquisa e discussão sobre diferentes aspetos

relacionados com a formação pessoal e social das crianças.

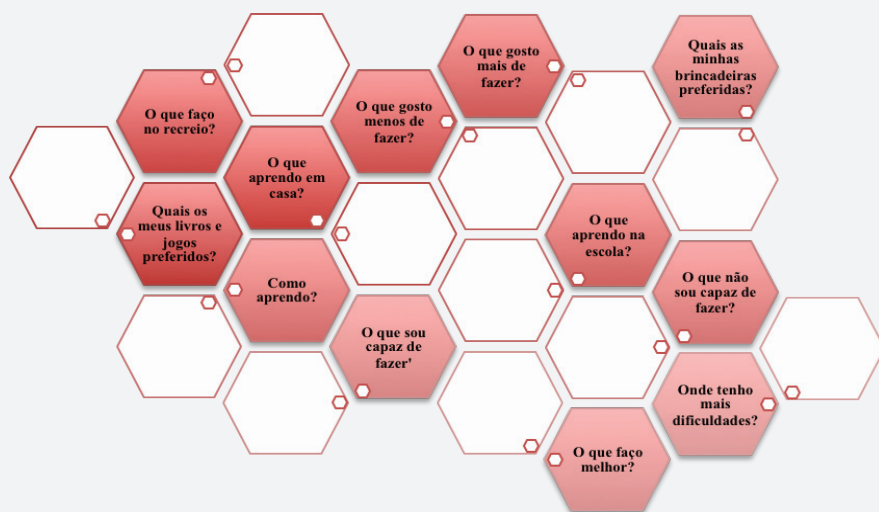
São inúmeros os cenários possíveis, este projeto pode culminar em diferentes situações, podendo levar as crianças a refletirem sobre estas questões, a ultrapassar as suas dúvidas, as suas ideias

estereotipadas, ao mesmo que tempo que aprendem a conhecer-se e a perceber o papel dos homens e mulheres na sociedade, numa situação de igualdade de oportunidades e participação.

Há muitos exemplos de *projetos integradores* e

Figura 6. Exemplo de esquematização de um projeto

O que me torna diferente...¹⁷



RESULTADOS:

Registar em livro ou fazer dramatização

muitos possíveis modelos de planificação. Hernando Hernández (2000) propõe um esquema de planificação orientado por alguns critérios

que nos parecem, dada a sua peculiaridade e pertinência pedagógica, perfeitamente ajustados à apresentação de projetos sobre as questões

de género e cidadania na educação. Este autor apresenta uma proposta de planificação à volta de um tema, questão ou ideia-chave,

¹⁷ Há vários livros de histórias que podem apoiar este trabalho, para além das sugestões já apresentadas. Destacamos por exemplo o de Thierry Lenan e Delphine Durand, (2004), um livro que também pode ser interessante para a elaboração de registos matemáticos.

QUADRO 30 – Estrutura de apoio à planificação de projetos

(Adaptado de Fernando Hernández, 2000)

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

como se reproduz na figura 6.

É nesta linha que apresentamos no quadro 31 o exemplo de um projeto que parte de uma questão que é frequentemente trabalhada com as crianças: *o que é mais difícil eu aprender na escola?*

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

através do estabelecimento de uma hierarquia, que vai dos conceitos mais gerais, ou mais amplos, para os mais específicos.

Considerando que o conhecimento de si – das capacidades, interesses e necessidades – é a base para todas as aprendizagens, nomeadamente para a construção da identidade de género, ensaiar mapas conceptuais a partir da questão – *quem sou eu?* – pode ser um exercício muito profícuo.

O esquema que se segue (ver Figura 7) poderá servir para esboçar possíveis abordagens, inspirando e incitando a diversificação de estratégias a partir da definição de um mapa conceptual. Há que ter como referência não só os objetivos de trabalho e formação em género, mas

também as características e necessidades específicas de cada grupo-turma. Eis algumas possibilidades:

» O meu corpo; as minhas ideias; os meus pensamentos; os meus sentimentos...

» As minhas ambições; as minhas preferências; os meus valores; as minhas escolhas; as minhas limitações; as minhas potencialidades; os meus segredos; as minhas vitórias...

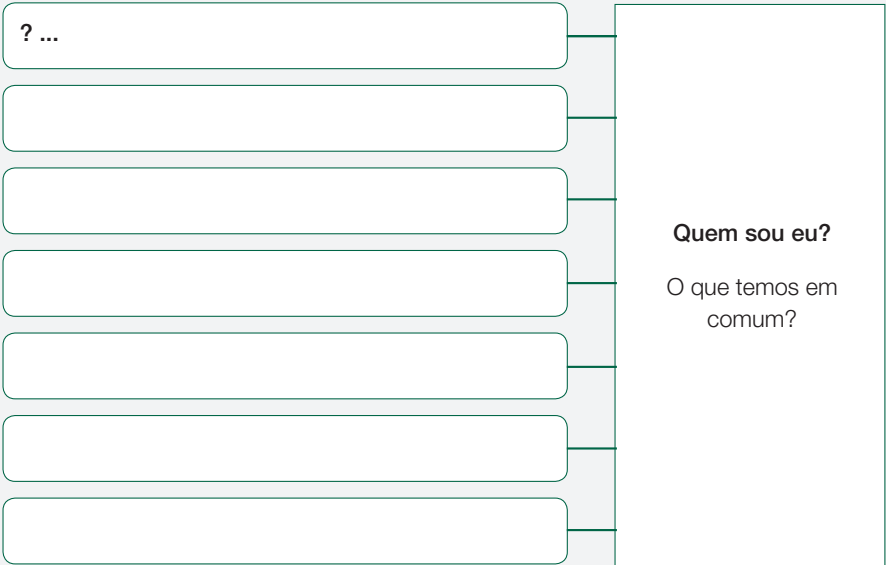
» O que me deixa alegre; o que me deixa zangado/a; o que me irrita; o que me deixa triste; o que me é indiferente...

QUADRO 31 – Exemplo de um projeto

O que as crianças devem aprender	Estratégias que podem ser desenvolvidas	Como começar (os conhecimentos e as experiências das quais se parte)	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> » a identificar as suas próprias dificuldades e potencialidades. » que o sucesso nas diferentes áreas disciplinares não depende do sexo, mas sim de trabalho e empenho. » que as dificuldades podem ser superadas através do trabalho cooperativo e da entreajuda. » que não há disciplinas de rapazes e disciplinas de raparigas. 	<ul style="list-style-type: none"> » levar os alunos/as a elaborarem e aplicarem entrevistas sobre o tema às/aos colegas, na escola » analisar e discutir os resultados, tendo em conta o sexo. » levar os alunos/as a projetarem estratégias de trabalho cooperativo (plano de desenvolvimento) em função das dificuldades inicialmente diagnosticadas. » levar os alunos/as a desenvolverem trabalhos de pesquisa sobre o percurso escolar de algumas personalidades da história do mundo – apresentar e discutir os resultados tendo em conta o sexo. » levar os alunos a registarem as suas dúvidas, as suas evoluções e progressos num diário. » levar os alunos a criar um livro de dicas para o estudo » criar um blog para a divulgação de todo o trabalho desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> » dialogar sobre a temática de partida » elencar as disciplinas preferidas e as menos preferidas dos rapazes e das raparigas. » elencar e organizar uma tabela para as disciplinas onde as raparigas e os rapazes têm melhores resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> » biblioteca » computador » internet » gravadores de áudio » (...)
Conexões com outras matérias e saberes	Tema		Apresentação final
<ul style="list-style-type: none"> » História » Ética e cidadania » Estatística » Tecnologias da informação e comunicação » metodologias de investigação » (...) 	<p>O que é mais difícil de [eu] aprender na escola?</p> <p>Ideia-chave: Trabalhar a ideia de que as dificuldades não dependem do sexo culminando na definição de estratégias de estudo, de autoajuda entre todos e todas.</p>		<ul style="list-style-type: none"> » blog (tipo portefólio digital): » relatórios e fotografias das diferentes fases do trabalho – pesquisas; entrevistas; gráficos... » dicas de estudo; » testemunhos de aluno/as.

Atividades para todo o grupo	Atividades em grupo	Atividades individuais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">» diálogos e debates» apresentação dos gráficos e tabelas.» apresentação do livro e do blog	<ul style="list-style-type: none">» elaboração das questões para a entrevista» pesquisas» concretização dois gráficos e tabelas» elaboração e organização do trabalho inerente às diferentes fases do livro e do blog.» planos e projetos de desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none">» entrevistas» diários de alunos e alunas	<ul style="list-style-type: none">» conteúdo dos projetos/planos de desenvolvimento.» conteúdo das intervenções nas conversas, diálogos e debates.» conteúdo dos diários.» dinâmica e conteúdo das apresentações.» evolução dos resultados nas diferentes áreas disciplinares.

Figura 7. Exercício para a definição de um Mapa conceptual



O desenvolvimento de projetos integradores que envolvam as várias áreas de conteúdo é fundamental no trabalho da educação básica, sobretudo quando se trabalham as questões relacionadas com género e cidadania, que colocam questões transversais a todas as áreas de saber. Para o desenvolvimento de práticas

educativas adequadas e significativas para a aprendizagem é no entanto essencial ter sempre em conta as características do contexto em que se trabalhe e as características das crianças.

E como de forma lúdica é possível um trabalho mais motivador que envolva todos os rapazes e

QUADRO 32 – Outras questões que podem ser trabalhadas na escola

Outras (possíveis) questões geradoras da discussão e/ou novos projetos:

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

raparigas de várias idades, achamos importante terminar esta parte com uma sugestão de um jogo. Um jogo, ou a base de um jogo que pode ser (re)construído, (re)inventado. Pensámos assim num jogo que todo/as conhecemos da nossa infância, que é simples de organizar e construir: o ***JOGO DA GLÓRIA***.

E começemos: estamos na casa da partida,

os dados são lançados podemos cair em várias casas da sorte que nos possibilitam avançar 4 casas, ficar no mesmo lugar ou recuar 1 casa, segundo as situações positivas ou negativas do ponto de vista da igualdade de género conforme as respostas dadas, que obrigatoriamente têm que ser bem fundamentadas. Cada jogador/a só avança se convencer a maioria dos/as jogadores/as. Em caso de empate mantém-

se na mesma casa, ou recua se a maioria achar que não foi convincente. De seguida são apresentados exemplos de possíveis situações.

1ª Situação) Um rapaz disse em casa e na escola que queria ser bailarino e frequentar aulas de ballet clássico mas parece que quase todos e todas estão contra esta ideia dizendo que não é uma coisa masculina. O que achas? Ele deve defender as suas ideias e frequentar as aulas de dança? Ou não? Dá a tua resposta fundamentando a tua opinião.

2ª Situação) A Ana e o João discutem quem tem que arrumar a sala de aula. O João acha que é uma coisa das raparigas, a Ana acha que não, que devem ser os dois, mas parece que quase todos e todas estão contra esta ideia dizendo que não é uma coisa masculina. O que achas? Dá a tua resposta fundamentando a tua opinião.

3ª Situação) Se fores um rapaz imagina que tens que fazer um discurso a defender que as raparigas são tão boas a jogar à bola como os rapazes. Se fores uma rapariga imagina que tens que fazer um discurso a defender que os rapazes são tão bons costureiros como as raparigas. Só avanças se o teu discurso convencer a maioria.

4ª Situação) O Sérgio quer ser cozinheiro. Tentam convencê-lo que não é uma profissão adequada para um rapaz. Ajuda-o a defender o seu ponto de vista.

5ª Situação) A Laura quer ser militar. Mas parece que quase todos e todas estão contra

esta ideia dizendo que não é uma coisa feminina. O que achas? Ela deve defender as suas ideias e frequentar as aulas de dança? Ou não? Dá a tua resposta fundamentando a tua opinião

6ª Situação) Nas histórias geralmente são as figuras masculinas que são os heróis. Conta uma história em que exista uma heroína que consiga vencer todos os perigos.

7ª Situação) Imagine um discurso a defender que nas próximas eleições deve haver uma mulher a candidatar-se à Presidência da República. Tem que ser convincente e fundamentar o seu ponto de vista.

8ª Situação) Conte resumidamente a história de uma mulher que tenha tido um papel importante na história de Portugal.

9ª Situação) Um rapaz quer ser educador de infância para trabalhar com bebés, mas parece que quase todos e todas estão contra esta ideia dizendo que não é uma coisa masculina. O que achas? Ele deve defender as suas ideias e frequentar as aulas de dança? Ou não? Dá a tua resposta fundamentando a tua opinião.

10ª Situação) O que se comemora a 8 de março? Podes pesquisar a história desta data?

11ª Situação) ... Por exemplo?.... Como podia continuar?

Imagine exemplos de novas situações para que o jogo possa começar!

2.6.

Projetos da Instituição

A maioria das ideias apresentadas ao longo desta publicação refere-se à componente pedagógica que as instituições educativas, procurando sempre envolver as famílias, assumem no trabalho que realizam com o/as aluno/as.

De acordo com António Nóvoa (1992) podemos diferenciar três áreas de intervenção nas instituições educativas como apresentado na figura 6.

É sobretudo a *área profissional* que gostaríamos de reforçar neste capítulo. Partindo do princípio que todas as sugestões de trabalho apresentadas são apenas um ponto de partida, que exige uma contínua reflexão e atualização do/as professor/as, de forma individual e em equipa.

O mesmo se poderá afirmar relativamente ao trabalho a realizar com os/as auxiliares de ação educativa e com os/as outros técnicos: as práticas educativas não se esgotam na sala de atividades, nem na ação desenvolvida pelo/a professor/a. A formação de quem quer que trabalhe com as crianças nas questões

Figura 8. Áreas de intervenção nas instituições educativas
baseado em António Nóvoa (1992)



relacionadas com o género e a cidadania é fundamental para uma melhoria da qualidade das práticas educativas.

E este trabalho deve obrigatoriamente começar por uma reflexão: como é que estas questões, individualmente, são vividas? Qual a atenção que é atribuída ao trabalho diretamente relacionado com a aprendizagem das questões de género e cidadania por parte das raparigas e rapazes?

Muitas vezes a nível do discurso é valorizada a necessidade de *incluir*, integrar a diversidade, mas na prática (e mesmo nos projetos de trabalho definidos) estas questões diluem-se. A formação pessoal e social, a educação para a cidadania, a reflexão sobre as questões de género, consideradas como estando presente *em tudo* o que se faz, acabam por ficar muito ausentes do trabalho realizado nas escolas.

A agravar esta questão, não podemos deixar de considerar a existência de poucos elementos do sexo masculino nas instituições educativas. Esta questão traz algum enviesamento a um trabalho mais equilibrado sobre as questões de género e

cidadania na educação.

Neste sentido, é importante refletir sobre o contributo de cada um/a, enquanto agente educativo, para ultrapassar algumas limitações que se verificam nas instituições de educação básica.

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

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

Como é que a instituição acolhe as famílias?

Qual a atenção dada à preparação do pessoal auxiliar para o trabalho sobre as questões de género com as crianças?

No contexto das instituições de educação básica este pessoal assume um papel fundamental ao nível da relação com as crianças, nomeadamente na responsabilidade (e responsabilização) que esta interação acarreta em termos da transmissão e clarificação de valores. Por conseguinte,

deve estar em consonância com o trabalho do/a professor/a, principalmente no âmbito da formação pessoal e social e da educação para a cidadania, evitando dissonâncias, disparidades e divergências em termos dos conteúdos comunicativos, comportamentais e atitudinais.

Como refere Isabel Alarcão, é importante compreender a escola como uma

“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000:13).

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

2.7.

Reflexão final

“O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (...).

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.”

Paulo Freire (2005:77)

Ao longo deste texto procurámos refletir várias questões que se colocam ao trabalho sobre género e cidadania na educação básica.

Nas várias sugestões apresentadas foram sendo diferenciadas situações que surgem no dia a dia da vida da classe, e outras que são intencionalmente planeadas pelos professores ou professoras.

Em ambos os casos, a ideia que sublinhamos é a importância de uma atitude atenta e interventiva por parte do/as docentes. E esta atitude começa no desenvolvimento de uma atitude de escuta das crianças, pelo estimular o debate perante os conflitos de ideias com que naturalmente se confrontam, e que são estimulantes do ponto de vista sócio-cognitivo levando-os a desenvolver uma atitude de constante questionamento.

Só a partir da reflexão sobre as situações, do questionamento de atitudes e ideias, é possível promover junto dos rapazes e raparigas a des-construção de estereótipos que impedem a existência de uma verdadeira igualdade de oportunidades e participação entre homens e mulheres.

A abordagem às questões de género e cidadania tem que ser concebida considerando a especificidade dos contextos e situações. Foi neste sentido que foram pensadas as várias sugestões e exemplos apresentados. Para uma reflexão crítica do papel desempenhado pela escola relativamente às questões de género e cidadania é essencial ter em conta “os *diversos universos sociais em que as crianças se movimentam*” (Vasconcelos, Teresa, 2007:48).

O trabalho aqui apresentado não inclui propostas de intervenção fechadas, pelo contrário induz a uma conceção das instituições educativas como espaços de pesquisa e reflexão, procurando-se sobretudo proporcionar aos docentes e às docentes instrumentos de análise e questões que os levem a avaliar de forma crítica qual a melhor forma de abordagem do trabalho de género e cidadania nos contextos em que trabalham. Como refere Teresa Vasconcelos (2007: 48) é necessário criar uma “*atitude pró-ativa às questões de género na educação básica, nomeadamente na formação inicial e contínua de educadores e professores.*”

A educação para a cidadania, começando pelas questões de género, é um dos maiores desafios dos/as educadores/as e professores/

as, por ser uma área que mais do que qualquer outra, interfere com os seus valores e crenças pessoais. Promover a igualdade respeitando as diferenças, é um dilema que afeta os/as docentes de qualquer nível de ensino, mas que toma particular relevância na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico dada a idade das crianças.

Foi a pensar nestas questões que foi construído este Guião que esperamos seja um bom recurso para professores e professoras.



Bibliografia

I.

Bibliografia Referenciada

- ABRANCHES, Graça e CARVALHO, Eduarda (2000), *Linguagem, poder e educação, o sexo dos B,A,BAs*, Col. Cadernos Coeducação, Lisboa, CIDM.
- ACIOLY-REGNIER Nadja, et al., (1999), *Meios escolares e questões de género, elementos de reflexão para a prática do ensino*, Col. Cadernos Coeducação, Lisboa, CIDM.
- ALARCÃO, Isabel (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Porto Editora.
- ALARIO-TRIGUEROS, Teresa et al., (2001), *Identidade e género na prática educativa*, Col. Cadernos Coeducação, 2ª edição, Lisboa, CIDM.
- AMÂNCIO, Ligia (1994), *Masculino e feminino, a construção social da diferença*, Porto, Edições Afrontamento.
- AMNISTIA INTERNACIONAL (2008), *Todos nós nascemos livres. Declaração Universal dos Direitos Humanos ilustrada*, Prior Velho, Paulinas/Amnistia Internacional.
- APPLE, Michael (1997), *Os professores e o currículo, abordagens sociológicas*, Porto, Porto Editora.
- ARAÚJO, Helena (2002), "Há já lugar para um mapeamento de estudos sobre Género e Educação em Portugal? Uma tentativa exploratória", *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, volume 1, pp. 101-145.
- ARNOT, Madeleine (1997), "Gender equality, critical reflection and teacher training", in Félix Neto et al., *Igualdade de oportunidades e formação de docentes*, Lisboa, Universidade Aberta/Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres, pp. 53-75.
- AUSUBEL, David (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grune & Stratton.
- BACELAR, Manuela (2008), *O livro do Pedro*, Porto, Ed. Afrontamento.
- BASOW, Susan (1986), *Gender stereotypes. Traditions and alternatives*, Monterey, Brooks/Cole Publishing Company.
- BASOW, Susan (1992), *Gender, stereotypes and roles* (3rd Ed.), Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- BEAL, Carole (1994), *Boys and girls, the development of gender roles*, New York, McGraw-Hill.
- BEM, Sandra (1981), Gender schema theory. A cognitive account of sex typing, *Psychological Review*, 88, pp. 354-364.

- BEST, Debora & WILLIAMS, Jonh (1993), A cross-cultural viewpoint, in A. E. Beall & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender*, New York, Guilford Press, pp. 215- 248.
- BETTENCOURT, Ana, et al. (1999), *Educação para a cidadania*, 2ª edição, Lisboa, CIDM.
- BETTENCOURT, Ana Maria (2009), “Cidadania, Políticas e práticas – desencontros”, in Maria Fátima Chorão Sanches (org.), *A escola como espaço social*, Porto, Porto Editora, pp. 69- 95.
- BLASCO, José Antonio, MANCHEÑO, Maria Remédios (2001), *Valores e actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- BORDENAVE, Juan Diaz, PEREIRA, Adair Martins (1991), *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*, Petrópolis, Editora Vozes.
- BRONFENBRENNER, Urie (1981), “L’écologie expérimentale de l’éducation”, in, A. Beaudot, A. Gonnin-Lafond, Dannielle Zay (Org.), *Sociologie de l’école pour une analyse de l’établissement scolaire*, Paris, Ed. Dunod, pp. 21-49.
- BROOKS-GUNN, Jeanne e MATTHEWS, Wendy (1979), *He & She. How children develop their sex-role identity*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- BROWNE, Naima (2003), *Gender equity in the early years*, Berkshire, Open University Press.
- BRUNER, Jerome, HICKMANN (1990), “La Conscience, la parole e la zone proximale – réflexion sur la théorie de Vygotsky”, in Jerome Bruner (org.), *Le développement de l’enfant savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BUCHS, Céline, BUTERA, Fabrizio, MUGNY, Gabriel, DARNON, Céline (2004), “Conflict elaboration and cognitive outcomes”, *Theory Into Practice*, 43(1), pp. 23-30, 2004, [em linha] disponível em http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-4658287_ITM [consultado em novembro de 2007].
- BUSSEY, Key, BANDURA, Albert (1999), “Social cognitive theory of gender development and differentiation”, *Psychological Review*, 106, 4, pp. 676-713.
- BUSSEY, Key, BANDURA, Albert (1992), “Self-regulatory mechanisms governing gender development”, *Child Development*, 63, 5, pp. 1236-1250.
- CARDONA, Maria João, TAVARES, Teresa, ARAÚJO, Dina (2000), “O projecto Co-Educação na ESES, trabalhos passados, projectos de futuro”, in AAVV., Projecto Coeducação, *Do Princípio ao Desenvolvimento de uma prática. Actas do Seminário Internacional*, Lisboa, CIDM, pp. 297- 307.
- CARDONA, Maria João (2006) *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*, Chamusca, Ed. Cosmos.
- CARDONA, Maria João (coord.), VIEIRA, Cristina, TAVARES, Teresa-Cláudia, UVA, Marta, NOGUEIRA, Conceição (2010), *Guião de Educação. Género e Cidadania. Pré-Escolar*, Lisboa, CIG
- CARDONA, Maria João (coord.), VIEIRA, Cristina, TAVARES, Teresa-Cláudia, UVA, Marta, NOGUEIRA, Conceição (2010), *Guião de Educação. Género e Cidadania. Pré-Escolar*, versão digital [em linha] disponível em www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/, [consultado em julho de 2011].
- CASTRO, Fernanda (1925), *Mariazinha em África*, Lisboa, Empresa Literária Fluminense Limitada.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude, PRÉVOT, Jean (1982), “O ofício da criança”, Sérgio Grácio, Steve Stoer (Org.), *Sociologia da educação II*, Lisboa, Livros Horizonte, pp.51-79.

- CIDM (2004), *II Plano Nacional para a Igualdade 2003-2006. Resolução do Conselho de Ministros nº184/2003 de 25 de Novembro*, Lisboa, CIDM.
- CIDM (2008), *III Plano Nacional para a Igualdade 2007-2010*, Lisboa, CIG.
- CIDM (2005), *Estratégias internacionais para a igualdade de género. A plataforma de Acção de Pequim (1995-2005)*, Lisboa, CIDM.
- CONSELHO DA EUROPA (2000), *Un nouveau contrat social entre les femmes et les hommes, le rôle de l'éducation. Actas do Seminário*, Strasbourg, Conselho da Europa.
- CONSELHO DA EUROPA (2001), *L'égalité entre les femmes et les hommes à l'école et par l'école. Actas do Seminário*, Donaueschingen, Conselho da Europa.
- CONSELHO DA EUROPA (2007) *Recommendation CM/Rec 2007 13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education* (Adoptada em 10/10/07).
- CORREIA, Anabela, RAMOS, Maria Alda (2002), *Representações de género em manuais escolares. Língua Portuguesa e Matemática, 1º ciclo*, Lisboa, CIDM.
- CRUZ, Ana Maria Braga (2001), "Orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades, Reconstruir os nossos olhares" in AAVV, *O papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades*, Coimbra, DREC, pp. 9-10.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, A. (2003), *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*, Porto Alegre, Artmed.
- DEAUX, Kay, LAFRANCE, Marianne (1998), "Gender", in D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, vol. I, 4th ed., Boston, McGraw-Hill, pp. 788-827.
- DEAUX, Kay, LEWIS, Laurie L. (1984), "Structure of gender stereotypes, Interrelationships among components and gender label", *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 5, pp. 991-1004.
- DEAUX, Kay (1985), "Sex and gender", *Annual Review of Psychology*, 36, pp. 49-81.
- DGIDC (2006), *Boas Práticas de Cidadania nas áreas disciplinares, na Formação Cívica, em Trabalhos de Projecto e em Actividades de Complemento Curricular*, Lisboa, DGIDC/ME.
- DGIDC (2007), *Guião de Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*, Lisboa, DGIDC/ME.
- EDWARDS, Valerie J., SPENCE, Janet T. (1987), "Gender-related traits, stereotypes, and schemata", *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1, pp. 146-154.
- EGAN, Susan. K., PERRY, David G. (2001), "Gender identity, A multidimensional analysis with implications for psychological adjustment", *Developmental Psychology*, 37, 4, pp. 451-463.
- ESTEVES, João (2008), *Mulheres e Republicanismo*, Coleção Fio de Ariana, Lisboa, CIDM.
- ESTRELA, Maria Teresa (2010), *Profissão Docente. Dimensões afectivas e éticas*, Porto, Areal Editores.
- EURYDICE (org.) (2010), *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire, étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, Bruxelas, Commission Européenne/Eurydice.
- FAGOT, Beverly I. (1985), "Beyond the reinforcement principle, Another step toward understanding sex role development", *Developmental Psychology*, 21, 6, pp. 1097-1104.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart (2006), "Pequena infância, educação e género, subsídios para um estado da arte", *Cadernos Pagu*, 26, Janeiro-Junho, S. Paulo, pp. 279-287.

- FEINGOLD, Alain (1994), "Gender differences in personality. A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 116, 3, pp. 429-456.
- FERNANDES, Margarida (2000), *Mudança e Inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*, Porto, Porto Editora.
- FERREIRA, Ana Maria M. (2002), *Desigualdades de género no actual sistema educativo português*, Coimbra, Ed. Quarteto.
- FINCO, Daniela (2003), "Relações de género nas brincadeiras de rapazinhos e rapariguinhas na educação infantil", *Pró-Posições*, V. 14, n.º 3 (42), S. Paulo, Revista da Faculdade de Educação - UNICAMP, pp. 89- 103.
- FISKE, Susan T., STEVENS, Laura A. (1993), "What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination", in Stuart Oskamp, Mark Costanzo (Eds.), *Gender Issues in Contemporary Society*, Newbury Park, Sage, pp. 173-196.
- FONSECA, Laura P. (2001), *Culturas juvenis, percursos femininos. Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*, Oeiras, Ed. Celta.
- FONSECA, Vítor (2001), *Cognição e Aprendizagem*, Lisboa, Âncora Editora.
- FORCENO, Andy (2008), *The developmental Neuroscience of Theory of Mind*, [em linha] disponível em https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0Bz9fU571pPEKOTJmYWQwN2ltZWZhYi00NmQ3LTgyNzYtNzlkZDk1Y2E2MTI1&hl=en_US&authkey=CIfk5bcO [consultado em 12 de setembro de 2011].
- FOREMAN, Michael (1997), *Pai não consigo dormir*, Lisboa, Ed. Caminho.
- FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA (2008), *Objectivos estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*, Lisboa.
- FREEDMAN, Susan A. (1993), *Speaking of gender identity, Theoretical approaches*, Texto não publicado (EDRS nº 377 422).
- FREIRE, Paulo (2005), *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra.
- GIMENO, Sacristán (1998), "Que és una escuela para la democracia?", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 275, pp. 19-27.
- GLICK, Peter, FISKE, Susan T. (1999), "Sexism and other 'isms', Independence, status, and the ambivalent content of stereotypes", in William B. Swann, Judith H. Langlois, Lucia A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society, The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association, pp. 193-221.
- GOLOMBOCK, Susan, FIVUSH, Robyn (1994), *Gender development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GOMES, Paula Botelho (2001), "Género, Coeducação e educação física, implicações pedagógico-didáticas", *ex æquo*, nº4, pp.13-26.
- GOODSON, Ivor (1997), *A Construção Social do Currículo*, Lisboa, Educa.
- GREENE, Maxine (2005), *Liberar la Imaginación. Ensayos sobre educación arte y cambio social*, Barcelona, Graó.

- HEILMAN, Madeleine E. (2001), "Description and prescription, How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder", *Journal of Social Issues*, 57, 4, pp. 657-674.
- HELWIG, Andrew A. (1998), "Gender-role stereotyping. Testing theory with a longitudinal sample", *Sex Roles*, 38, 5/6, pp. 403-423.
- HENRIQUES, Fernanda (1994), *Igualdades e diferenças. Propostas pedagógicas. Uma experiência do 1º ciclo. Propostas de trabalho para a área-escola dos 2º e 3º ciclos e secundário*, Porto, Porto Editora.
- HENRIQUES, Fernanda, PINTO, Teresa (1996), "Em busca de uma pedagogia da Igualdade, o peso da variável sexo na representação de Bom Aluno", in Albano Estrela et al. (eds), *Formação, Saberes profissionais e Situações de Trabalho*, Lisboa, AFIRSE Portuguesa/FPCE-UL, vol.2, pp. 295-308.
- HENRIQUES, Fernanda, PINTO, Teresa (1998), "Em busca de uma pedagogia da Igualdade, o peso da variável sexo na representação de Bom Aluno", in Teresa Alario Trigueiros et al. (coord.), *Hacia una pedagogía de la igualdad*, Salamanca, Armarú Ed., pp. 193-205.
- HENRIQUES, Fernanda, PINTO, Teresa (2002), "Educação e Género, dos anos 70 ao final do século XX, subsídios para a compreensão da situação", *ex æquo*, 6, pp.11-54.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000), *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*, Porto Alegre, Artmed.
- HILTON, James L., HIPPEL, William (1996), "Stereotypes", *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 237-271.
- HINNANT, Benjamin, O'BRIEN, Marion (2007), "Cognitive and Emotional Control and Perspective Taking and Their Relations to Empathy in 5-Year-Old Children", *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 3, pp. 301-322.
- HOUADEC, Virgine, BABILLOT, Michéle (2008), *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*, Paris, Scéren.
- HOFFMAN, L. W. (1991), «The influence of the family environment on personality, Accounting for sibling differences», *Psychological Bulletin*, 110, 2, pp. 187-203.
- HUSTON, Aletha C. (1983), "Sex-typing", in P. H. Mussen (series ed.), E. M. Hetherington (vol. ed.), *Handbook of child psychology*, (4th ed.), New York, John Wiley and Sons, pp. 440-467.
- HYDE, Janet S. (1981), "How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using w2 e d", *American Psychologist*, 36, 8, pp. 892-401.
- HYDE, Janet S., FENNEMA, E., LAMON, S. J. (1990), "Gender differences in mathematics performance, A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 107, 2, pp. 139-155.
- KATZ, Lilian, MCLLELLAN, Dian (1999), "O Papel do professor no desenvolvimento social das crianças", in Júlia Oliveira-Formosinho et al. (2006), *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*, Lisboa, Texto Editores.
- KATZ, Lilian, CHARD, Sylvia (1997), *A abordagem de projecto na educação de infância*, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian.
- KATZ, Phyllis A. & KSANSNAK, Keith R. (1994), "Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence", *Developmental Psychology*, 30, 2, pp. 272-282.

- KOHAN, Omar (1999) “Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman” in Omar Kohan, Ann Wuensch, *Filosofia para Crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman*, Petrópolis, Editora Vozes.
- KOLHBERG, Lawrence (1966), “A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes”, in Eleanor E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*, Stanford, CA, Stanford University Press, pp. 82-173.
- JARES, Xesús R. (2002), Educação e conflito. *Guia de educação para a convivência*, Porto, ed. ASA.
- LABBÉ, Brigitte (2002), *Os Rapazes e as Raparigas*, Lisboa, Terramar.
- LEERKES, Esther M., PARADISE, Matthew, O'BRIEN, Marion, CALKINS, Susan D., LANGE, G. (2008), “Emotion and Cognition Processes in Preschool Children”, *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 1, pp. 102- 124.
- LEITE, Carlinda, FERNANDES, Preciosa (2001), *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*, Porto, Edições ASA.
- LENAN, Thierry, DURAND, Delphine (2004), *Será que a Joanhinha tem pilinha?*, Lisboa, DinaLivro.
- LIPMAN, Mathew (1995), *O pensar na educação*, Petrópolis, Editora Vozes.
- LOURO, Guacira Lopes (2000), *Currículo, género e sexualidade*, Porto, Porto Editora.
- LOUSADA, Isabel (2010), *Adelaide Cabete (1867- 1935)*, Coleção Fio de Ariana, Lisboa, CIG.
- MACCOBY, Eleanor E. (1988), “Gender as a social category”, *Developmental Psychology*, 24, pp. 755-765.
- MACCOBY, Eleanor E. (1998), *The two sexes. Growing up apart. Coming together*, London, Harvard University Press.
- MARQUES, Ramiro (1990), *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – objectivos, conteúdos e métodos*, Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro (2008), *A cidadania na escola*, Lisboa, Livros Horizonte
- MARTELO, Maria de Jesus (2004), *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas. O exemplo dos manuais escolares*, Lisboa, CIDM.
- MARTIN, Carol L., Wood, Carolyn H., & Little, Jane K. (1990), “The development of gender stereotype components” *Child Development*, 61, pp. 1891-1904.
- MARTIN, Carol L. (1989), “Children's use of gender-related information in making social judgments”, *Developmental Psychology*, 25, pp. 80-88.
- MARTINS, Guilherme Oliveira (1992), *Europa – Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania, Colóquio, Educação e Sociedade*, 1, pp. 41-60.
- MATLIN, Margaret W. (1996), *The psychology of women* (3rd ed.), Fort Worth, Harcourt Brace College Publishers.
- MATTHEWS, Gareth (1997), *A Filosofia da Infância*, Lisboa, Instituto Piaget.
- MATOS, João Filipe (2005), “Educar Para a Cidadania, Hoje?”, in Carolina Carvalho, Florbela Sousa, Joaquim Pintassilgo (orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, Porto, Porto Editora, pp. 37-47.

- MOSS, Peter e Pat, PETRIE (2002), *From Children's Services to Children's Spaces, Public policy, children and childhood*, London, Routledge/Falmer.
- MAXFIELD, Dana G. (1990), "Learning with the whole mind", in R. M. Smith & Associates (Eds.), *Learning to learn across the life span*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, pp. 98-122.
- MEALY, Linda (2000), *Sex differences. Developmental and evolutionary strategies*, San Diego, Academic Press.
- MEDEIROS, Fátima Ribeiro de (2003), *Do Fruto à Raiz*, Alfragide, Gallivro.
- ME (2000), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*, Lisboa, ME/DEB
- ME (2011), *Proposta Curricular de Educação para a Cidadania para os ensinos Básico e Secundário* [em linha] disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71> [consultado em abril de 2011].
- MINTON, Henry L., SCHNEIDER, Frank W. (1985), *Differential Psychology*, Illinois, Waveland Press.
- MONGE, Maria Graciete et al. (1999), *Criatividade na coeducação. Uma estratégia para a mudança*, Col. Cadernos Coeducação, Lisboa, CIDM.
- MONTEIRO, Natividade (2004), *Maria Veleza*, Coleção Fio de Ariana, Lisboa, CIDM.
- MORGADO, José (2004), *Qualidade na Educação. Um Desafio para os Professores*, Lisboa, Editorial Presença.
- NAVARRO, Emilio, *La classe como comunidad de investigación*, [em linha] disponível em http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase_Comunidad_Investigacion.pdf, [consultado em agosto de 2009].
- NETO, António et al. (1999), *Estereótipos de género*, Col. Cadernos Coeducação, Lisboa, CIDM.
- NETO, Félix (1990), "Conhecimento dos estereótipos sexuais em crianças rurais e urbanas", *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, pp. 77-94.
- NETO, Félix (1997), "Gender stereotyping in Portuguese children living in Portugal and abroad. Effects of migration, age, and gender", *Journal of Behavioural Development*, pp. 220-229.
- NOGUEIRA, Conceição (1997), *Um novo olhar sobre as relações sociais de género. Perspectiva feminista crítica na Psicologia Social*, Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- NOGUEIRA, Conceição (2001), "Construcionismo social, discurso e género", *Psicologia*, XV, 1, pp. 43-65.
- NOGUEIRA, Conceição, SILVA, Isabel (2001), *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto, Ed. Asa.
- NORONHA, Fátima (2009), "Contribuições da neurociência para a formação de professores", *Webartigos. Com*, [em linha] disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/contribuicoes-da-neurociencia-para-a-formacao-de-professores/4590/> [consultado em julho de 2011].
- NOVAK, Joseph e GOWIN, Bob D. (1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martinez Roca.
- NÓVOA, António (1992), "Para uma análise das instituições escolares", in António Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D.Quixote, pp. 13-43.
- NUNES, Maria Teresa Alvarez (2007), *Género e Cidadania nas Imagens de História*, Lisboa, CIG.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. (2006), *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*, Lisboa, Texto Editores.
- ONTORIA, Antonio et al. (1994) *Mapas conceptuais. Uma técnica para aprender*, Porto, Ed. ASA.
- ONU (2003), *EFA Global Monitoring Report 2003/04 – Gender and Education for All. The Leap to Equality*, Paris, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- ORDEN, Artur de la (1986), “El currículo en la Educación Preescolar”, *Enciclopédia de la educación preescolar*, I Vol. Madrid, Diagonal/Santillana, pp.85-96.
- OSÓRIO, Ana de Castro (2001), *Branca-Flor e outros contos*, Ed. Fundação Peiropolis.
- PCM (2010), *IV Plano Nacional para a Igualdade. Género, Cidadania e não-discriminação. 2011-2013. Anexo à Resolução do Conselho de Ministros nº5/2011 de 15 de Dezembro de 2010, Diário da República, 1.ª Série, nº12, 18/01/2011.*
- PELLEGRINI, Anthony D., GLICKMAN, Carl D. (1990), “Measuring Kindergarteners’ Social Competence,” *Young Children* (May 1990), pp. 40–44.
- PEPT 2000 (1995), *A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia*, Lisboa, ME/DEPGEF.
- PINAZZA, Mônica A. “John Dewey, inspirações para uma pedagogia da infância”, in Oliveira-Formosinho, Júlia Kishimoto, M. Tizuko, Mônica A. Pinazza (Org.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado construindo o futuro*, S. Paulo, Artmed, pp. 65-95.
- PINTO, Teresa (Coord.) (2002), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas Teóricas para Práticas Inovadoras*, Lisboa, CIDM.
- PISCALHO, Isabel, CARDONA, Maria João, UVA, Marta, TAVARES, Teresa-Cláudia (2010), *To address gender equality since the preschool education, research and practices*, International Conference «Mapping the GenderEquality, Research and Practices – The national and international Perspective», University of Cyprus, [em linha] disponível em <http://www.ucy.ac.cy/data/unesco/Articles%2010-2010%20conference/Cardona%20paper.pdf> - Publications Progress Report of the UNESCO http://www.ucy.ac.cy/data/unesco/Dimosiefseis/new%20Report%20sent%20gia%20katartismo%20national%20report%20Dimokratias%208_6_10.doc (September 2009 - May 2010), [consultado em setembro de 2011].
- PLATÃO (2001), *A República*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- POSTIC, Marcel (2008), *A relação pedagógica*, Lisboa, Padrões Culturais Editores.
- POULIN-DUBOIS, Diana, SERBIN, Lisa, A., DERBYSHIRE, Alison (1998), “Toddlers’ intermodal and verbal knowledge about gender”, *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 3, pp. 338-347.
- ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRÊTEUR, Yves (org) (2010), *Genre et socialisation de l’enfance à l’âge adulte. Expliquer les différences, penser l’égalité*, Paris, Ed. Éres.
- RIBEIRO, Esperança (2004), “Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas”, *Infância e Educação. Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, n.º 6, pp. 45-60.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999), “Currículo como Projecto – O Papel das Escolas e dos Professores”

- in Ramiro Marques e M.^a Céu Roldão (org.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*, Porto, Porto Editora, pp. 11-22.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2002), "Transversalidade e Especificidade no Currículo – Como se Constrói o Conhecimento?", *Infância e Educação. Investigação e práticas, Revista do GEDEI*, Porto, GEDEI/Porto Ed., pp. 61-73.
- RUBLE, Diane N. & MARTIN, Carol L. (1998), "Gender development", in William Damon (series ed.), Nancy Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3, *Social, emotional and personality development*, (5th ed.), New York, Wiley, pp. 933-1016.
- SAAVEDRA, Luisa (2001), "Sucesso/insucesso escolar, a importância do nível socioeconómico e do género", *Psicologia*, XV, 1, pp. 67-92.
- SAAVEDRA, Luisa (2005), *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz, teorias e práticas da escola*, Coimbra, Almedina.
- SAKELLARIOU, Maria (2008), "Gender in the Frame of Preschool Education", *The International Journal of Learning*, 15, 9, pp. 25-30.
- SANTOS, Maria Antónia (1992), *A estratégia inteligente, Saber utilizar todo o potencial do cérebro*, Lisboa, Monitor.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2006), "A construção social da cidadania na infância", Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora (Doc. não publicado).
- SARMENTO, Manuel J., CERISARA, A.B. (Org.) (2003), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto, Ed. ASA.
- SAYÃO, Deborah Thomé (2003), "Pequenos Homens, pequenas mulheres? Rapazinhos? Rapariguinhas? Algumas questões para pensar as relações entre género e infância", *Pró-Posições*, V.14, n.º 3 (42), S. Paulo, Revista da Faculdade de Educação - UNICAMP, pp. 67-89.
- SEBASTIÃO, João, CORREIA Sónia (2007), "A democratização do ensino em Portugal", in José Leite Viegas, Helena Carreiras e Andrés Malamud (orgs.), *Instituições e Política*, Coleção Portugal no Contexto Europeu, vol. I, Oeiras, CIES-ISCTE/Celta, pp. 107-135.
- SERRA, Cristina (2005), *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*, Porto, Porto Editora.
- SIGNORELLA, Margaret L. (1999), "Multidimensionality of gender schemas, Implications for the development of gender-related characteristics", in William B. Swann, Judith H. Langlois, Lucia A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association, pp. 107-126.
- SILVA, Ana, CARDONA, M.^a João, TAVARES, Teresa (1999), "A narrativa na promoção da igualdade de género, Contributos para a formação de Educadoras de Infância", in AAVV, *Coeducação, Do Princípio ao Desenvolvimento de uma prática. Actas do Seminário Internacional*, Lisboa, CIDM, pp. 237- 247.
- SILVA, Ana et al. (2001), *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*, Coleção Coeducação, 3ª edição, Lisboa, CIDM/ESE de Santarém.
- SILVA, Cristina G. (1999), *Escolhas Escolares*, Heranças Sociais, Oeiras, Celta.

- SILVA, Francisco, TORRES, Ana (1998), “Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres”, in Maria das Dores Guerreiro (org.), *Trabalho, Família e Gerações*, Oeiras, Celta Editora, pp. 15-25.
- SILVA, Isabel Lopes da (1998), “Noção de projecto”, in AAVV, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, ME/DEB, pp. 91-122.
- SILVA, Isabel Lopes da (2005), “Projectos e aprendizagens”, in AAVV, *Actas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo*, Porto, Areal Editores, pp. 49-64.
- SILVA, Luisa F, ALVES, Fátima, GARCIA, Adelina, HENRIQUES, Fernanda (1995), *Rosa cor de azul*, Lisboa, CIDM.
- SILVA, Paula (2008), *A Construção/Estruturação do Género na Educação Física*, Lisboa, ONGM do Conselho Consultivo da CIG.
- SILVA, Regina Tavares (2005), *Carolina Beatriz Ângelo (1877-1911)*, Coleção Fio de Ariana, Lisboa, CIDM.
- SIMÕES, António (1985), “Estereótipos relacionados com os idosos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, pp. 207-234.
- SOARES, Luísa Ducla (2009), *Os direitos das crianças*, Barcelos, Ed. Civilização.
- SOUZA, Maria Reynolds de (2006), *A Concessão do Voto às Portuguesas*, Lisboa, CIDM.
- SPENCE, Janet T. (1985), “Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity”, in T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, Psychology and gender*, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 59-95.
- SPENCE, Janet T. (1993), “Women, men, and society, Plus ça change, plus c’ est la même chose”, in S. Oskamp, M. Costanzo (Eds.), *Gender Issues in Contemporary Society*, Newbury Park, Sage, pp. 3-17.
- SPENCE, Janet T. (1999), “Thirty years of gender research, A personal chronicle”, in William B. Swann, Judith H. Langlois & Gilbert, Lucia A. (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association, pp. 255-289.
- SPODECK, Bernard, BROWN, Patricia C. (1996), “Alternativas Curriculares na Educação de Infância, uma perspectiva histórica”, Júlia Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto, Porto Editora, p. 13-51.
- SPRUNH, Barbara (1975), *Nom-sexist education for young children*, New York, Citation Press.
- STODDART, Trish, TURIEL, Elliot (1985), “Children’s concepts of cross-.gender activities”, in *Child Development*, 56, pp. 1241-1252.
- UNGER, Rhoda K. (1998), *Resisting gender. Twenty-five years of feminist psychology*, London, Sage.
- UVA, Marta (2006), *A Obra de Arte como Recurso Pedagógico. Uma Abordagem Prática em Sala de Aula*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa (doc. policopiado).
- UNESCO (2007), *Philosophy, a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize, status and prospects*, Paris, UNESCO.
- VASCONCELOS, Teresa (1998), “Das perplexidades em torno de um Hamster ao processo de

pesquisa, pedagogia de projecto em Educação pré-escolar”, in ME (org.) *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, ME, DEB, p. 127-155.

VASCONCELOS, Teresa (2007), “Do discurso dos ‘cantinhos’ ao discurso da ‘oficina’”, *Revista dois Pontos*, nº 5, p. 48.

VASCONCELOS, Teresa (2007), “A Importância da Educação na Construção da Cidadania”, *Saber (e) Educar*, volume 12, pp. 109-117, [em linha] disponível em <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:SX3B2MFLGh8J:repositorio.esepf.pt>, [consultado em Julho de 2011].

VIEIRA, Cristina C. (2003), *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

VIEIRA, Cristina. C. (2004), “Capacidades cognitivas e percursos escolares dos rapazes e das raparigas”, *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII, 1, pp. 37-52.

VIEIRA, Cristina C. (2006), *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*, Coimbra, Almedina.

VIEIRA, Cristina C. (2007), *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*, 2ª edição, Lisboa, CIG.

VIEIRA, Cristina C. (2008), “Estereótipos de género”, in Antonio Rubim, Natália Ramos (Orgs.), *Culturas, Abordagens e perspectivas* (pp. 217-250), Salvador, EDUFBA, Editora da Universidade Federal da Bahia.

VIEIRA, Rui Marques, VIEIRA, Celina (2005), *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*, Lisboa, Instituto Piaget.

WALLON, Henri (1981), *A evolução psicológica da criança*, Lisboa, Edições 70.



Legislação

Legislação Referenciada

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

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

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

Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro - Orientações curriculares para o ensino básico

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil Geral de Desempenho docente

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis Específicos de Desempenho do/as educadore/as de infância e professora/es do 1º ciclo do ensino básico

Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro - altera Decreto Lei n.º 6/2001

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

Despacho 19 575/2006 - 25/9/2006 - Orientações para a gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico

Decreto-Lei 75/2010 de 23 de Junho - Estatuto Carreira Docente



Documentos e sites de referência

Documentos e sites de referência¹⁸

Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias, Espanha.

<http://www.educastur.es>

Informações e recursos disponibilizados para docentes, procurar Educatur > Profesorado > Apoyo a la Comunidad Educativa > Coeducacion.

Disponibilizados para famílias, procurar Inicio > Familias > Escuela de Familias > Fomentar la Igualdad de Género

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, España

<http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/enred/ofrecemos/coeducacion.php>

“Coeducación, dos sexos en un solo mundo”. Manual de apoio a boas práticas.

Fundación Mujeres Madrid, España

<http://www.educarenigualdad.org>

Procurar, Directorio de Recursos Educativos

Coleccion de Materiales Curriculares para la Educación Infantil

[http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion Infantil/Coeducacion en ElInfantil.pdf](http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion%20Infantil/Coeducacion%20en%20El%20Infantil.pdf)

Torres Fernández, Gemma, Arjona Sanchez, Maria Carmen “2. Coeducación”. Manual de reflexão e de apoio a boas práticas.

Portal Educación en Valores. Educación para el Desarrollo.

<http://www.educacionenvalores.org/-Textos-para-la-reflexion-en,193-.html>

Procurar Educación > Educación para la igualdad > Textos para la reflexión en educación e igualdad . Directorio de recursos.

Gabinete de Documentação e Direito Comparado

www.gddc.pt

Reportório de legislação, que inclui a que afecta as relações de género.

¹⁸ Baseados nos anexos do Fórum Educação para a Cidadania (2008)

Conselho da Europa

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194631&Site=CM>

Legislação - Recommendation CM/Rec (2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education

Conselho da Europa

<http://www.coe.int/>

Portal com recursos sobre Educação (sendo a “igualdade de género” e a “coeducação” temas tratados nesta perspectiva em múltiplos recursos disponíveis. Procurar estes dois conceitos.)

Nações Unidas. Gabinete para o Alto Comissário para os Direitos Humanos

<http://www.ohchr.org/EN/Pages/WelcomePage.aspx>

Portal com recursos sobre Direitos Humanos (sendo a “igualdade de género” e a “coeducação” temas tratados nesta perspectiva em múltiplos recursos disponíveis. Procurar estes dois conceitos no motor de busca interno)

UNESCO

<http://www.unesco.org>

Portal com recursos sobre Educação (sendo a “igualdade de género” e a “coeducação” temas tratados nesta perspectiva em múltiplos recursos disponíveis. Procurar estes dois conceitos no motor de busca interno)

Du cotê des Filles

<http://www.ducotedesfilles.org>

visto em 15 de Setembro de 2009. Associação Europeia que visa combater o sexismo nos materiais pedagógicos.

CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

www.cig.gov.pt

Ministério da Educação

www.min-edu.pt

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

www.apei.pt

<http://www.philotozzi.com>

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/>

Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar e ensino básico/Ministério da Educação Português



Glossário

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

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

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

Barreiras Invisíveis (Teto de Vidro) - Atitudes fundadas em preconceitos, normas e valores tradicionais que impedem a responsabilização e a plena participação das mulheres na sociedade. (A)

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

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

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

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

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

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

Discriminação Sexual Direta - Situação em que uma pessoa é tratada menos favoravelmente em razão do seu sexo. (A)

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

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

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

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

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

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

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

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

Estereótipos de género - Correspondem aos estereótipos sobre o que se entende que devem ser e fazer homens e mulheres. (A)

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

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

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

Feminidade / Feminilidade - Envolve os valores femininos e as normas que a sociedade atribui ao comportamento das mulheres. (C)

Feminismo(s) - Movimento(s) que visa(m) a igualdade social, política, económica e cultural, entre mulheres e homens, pugnando pelos direitos das mulheres. Pode ser entendido como um fenómeno global que integra diversos fatores de acordo com a especificidade da situação das mulheres no mundo, das particularidades de cada cultura e de cada sociedade. Todavia, apesar dos feminismos se poderem configurar de forma específica, em diferentes sociedades e culturas, todos os seus movimentos são orientados pelo mesmo fundamento filosófico da conquista da igualdade entre mulheres e homens em todas as esferas da vida. (I)

Gender Maistreaming - Ver Integração da perspetiva (dimensão) de género.

Gender pay gap - Ver Diferença salarial entre mulheres e homens.

Género - Ferramenta analítica utilizada para a compreensão dos processos sociais. Trata-se de um conceito relacional, por isso, não se refere apenas a mulheres ou a homens mas sim às relações que ocorrem entre ambos e ao modo como essas relações vão sendo socialmente construídas. Como instrumento de análise remete para as diferenças sociais (por oposição às biológicas) entre homens e mulheres, tradicionalmente inculcadas pela socialização, mutáveis ao longo do tempo e que apresentam grandes variações entre e intra culturas. Inclui as características culturais específicas que servem para identificar o comportamento de mulheres e de homens. (A, C e D)

Governança - Conceito que se refere a todas as regras, procedimentos e práticas que afetam o modo como se exerce o poder, quer a nível internacional ou nacional, quer no âmbito de organizações (B e G).

Identidade de género - Conjunto de normas e comportamentos considerados socialmente adequados a cada um dos sexos (Amâncio, 1998).

Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens - Ausência de barreiras em razão do sexo à participação económica, política e social. (A).

Igualdade entre mulheres e homens - Princípio dos direitos iguais e do tratamento igual de mulheres e de homens. Noção que significa, por um lado, que todo o ser humano é livre de desenvolver as suas aptidões e de proceder às suas escolhas, independentemente das restrições impostas pelos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres e aos homens e, por outro lado, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e de homens são consideradas, valorizadas e promovidas em pé de igualdade. (É neste sentido que é utilizada a expressão Igualdade de Género). (A)

Inquérito aos Usos do Tempo - Inquérito que tem por objetivo medir o modo como as pessoas utilizam o tempo, no seu quotidiano, em especial com o trabalho remunerado e com o trabalho não remunerado, com as atividades da vida pessoal e do lazer. (A)

Integração da perspetiva (dimensão) de género (gender mainstreaming) - Integração sistemática, de forma ativa e explícita, das condições, das prioridades e das necessidades próprias das mulheres e dos homens em todas as ações planeadas. Implica a planificação, (re) organização, melhoria, desenvolvimento e avaliação dos processos de tomada de decisão, incluindo legislação, políticas e programas, que assegurem a incorporação transversal, em todas as áreas e a todos os níveis, da igualdade entre homens e mulheres. Esta incorporação deve estar presente em todas as fases de implementação e avaliação de qualquer ação planeada. (A, C, F e H)

Interseccionalidade - Reporta-se às discriminações múltiplas e ao reconhecimento de que as experiências de discriminação e de violação dos direitos humanos vividas pelas pessoas resultam não apenas do seu sexo, mas também de outras relações desiguais de poder como as que derivam da sua raça, etnia, classe, idade, situação de deficiência, orientação sexual, religião e de uma multiplicidade de fatores incluindo a sua situação de migrantes. (D)

Masculinidade - Envolve os valores masculinos e as normas que a sociedade atribui ao comportamento dos homens. (C)

Neutro em Termos de Género - Que não tem qualquer impacto diferencial, negativo ou positivo, nas relações de género ou na igualdade entre homens e mulheres. (A)

Participação Equilibrada de Mulheres e Homens - Partilha de responsabilidades e de prerrogativas entre mulheres e homens em todos os domínios, constituindo uma condição da igualdade entre mulheres e homens. (A)

Papéis de (em Função do) Género - Conjunto de normas de ação e comportamento tradicionalmente atribuídas a homens e mulheres e classificadas, respetivamente, por masculinas e por femininas. Os papéis de género aprendem-se através de processos de socialização e podem alterar-se não sendo, por isso, fixos (A, I e J)

Perspetiva de Género - Noção de que os problemas devem ser examinados tendo em conta a situação concreta de mulheres e de homens e de que as soluções devem ser concebidas tendo em conta as suas implicações sobre os homens e sobre as mulheres (Ver análise de género). (H)

Relações de Género - Relações assentes na distribuição desigual do poder entre mulheres e homens. As relações de género estruturam, e são construídas por, diversas instituições como a família, o sistema legislativo ou o mercado de trabalho. As relações de género traduzem-se em relações de poder hierárquicas entre mulheres e homens, em desfavor das primeiras. Essas hierarquias de poder são geralmente aceites como “naturais” ainda que sejam socialmente construídas, culturalmente determinadas e, como tal, sujeitas a alterações no tempo (A e D).

Segregação Profissional / do Mercado de Trabalho - Concentração das mulheres e dos homens em diferentes tipos de trabalho/profissões e em diferentes níveis de atividades. Nesta concentração as mulheres veem-se confinadas a um leque restrito de ocupações/profissões (segregação horizontal) e aos níveis inferiores de responsabilidade e de decisão (segregação vertical). (A)

Sistema de Género - Sistema social que determina o que é esperado, permitido e valorizado nas mulheres e nos homens, nas raparigas e nos rapazes, nos diferentes contextos sócio-culturais. O sistema de género é institucionalizado através dos sistemas de educativo, político e económico, da legislação, da cultura e das tradições. O sistema de género é baseado na desigualdade entre mulheres e homens e é, em muitos contextos, negativo para os homens, tal como o é para as mulheres. A sua mudança exige o envolvimento de mulheres e de homens e o reconhecimento de que a igualdade entre os sexos só é possível se houver uma mudança nas atitudes e nos comportamentos dos homens. (I)

Fontes:

A - (1998) A igualdade em 100 palavras: glossário de termos sobre igualdade entre homens e mulheres. DG Emprego e Assuntos Sociais.

B - Glossário da Comissão Europeia, em linha, disponível em http://europa.eu/scadplus/glossary/index_en.htm, consultado em setembro de 2011.

C - “Glossário de termos sobre Género e Desenvolvimento” in Ferramentas de Trabalho para a integração das questões de género na cooperação para o desenvolvimento da CE, em linha, disponível em <http://ec.europa.eu/europeaid/sp/gender-toolkit/pt/content/toolkit.htm>, consultado em setembro de 2011.

D - Gender in Local Government. A Sourcebook for Trainers, United Nations Human Settlements Programme 2008, Kenya, 2008, em linha, disponível em http://www.un.org/womenwatch/directory/pdf/Source_BK_9-May.pdf, consultado em setembro de 2011.

E - Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Developing a Shared Understanding. A glossary of terms for education for democratic citizenship, Karen O'shea, Conselho da Europa, DGIV/EDU/CIT (2003) 29, Strasbourg.

F - Recomendação CM/Rec(2007)13 do Comité de Ministros relativa à integração da igualdade entre mulheres e homens na educação

G - Association for Progressive Communications Internet for social justice and sustainable development, em linha, disponível em <http://www.apc.org/en/glossary/term/317>, consultado em setembro de 2011.

H - OSCE – Organization for Security and Co-operation in Europe. Glossary on Gender-related Terms (Maio 2006) em linha, disponível em http://www.osce.org/documents/gen/2006/05/25936_en.pdf, consultado em setembro de 2011.

I – Glossary of Gender – related Terms, compilado por Josie Christodoulou (2005) e revisto por Anna Zodnina (2009), Mediterranean Institute of Gender Studies, em linha, disponível em http://www.medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/Gender-Glossary-updated_final.pdf, consultado em setembro de 2011.

J - Glossário / Studentes Resources /Anthony Giddens – Sociology 5Th edition, em linha, disponível em <http://politybooks.com/giddens6/students/glossary/>), consultado em setembro de 2011.

K - Measuring the Gender Gap on the Internet¹, Bruce Bimber, University of California, Santa Barbara, em linha, disponível em http://rfrost.people.si.umich.edu/courses/SI110/readings/DigiDivide/Bimber_on_DigiDivide.pdf, consultado em setembro de 2011.



Notas Biobibliográficas

Conceição Nogueira é Doutorada em Psicologia Social, no domínio dos Estudos de Género, e é docente da Escola de Psicologia da Universidade do Minho. Lecciona “Contextos de Intervenção Comunitária” e “Psicologia e Diversidade” nos cursos de graduação e coordena o Programa de Doutoramento em Psicologia Social. Género e Sexualidade. É co-editora com Lúcia Amâncio de *Gender, Management and Science*, co-autora com Isabel Silva de Cidadania. *Construção de novas práticas em contexto educativo e autora de Um Novo Olhar Sobre as Relações sociais de género*. Tem vários artigos em revistas (nacionais e internacionais) e capítulos de livros sobre a temática dos Estudos de Género e Feminismo, para além de experiência de coordenação de projectos de investigação no domínio.

Cristina Maria Coimbra Vieira nasceu em Coimbra em 1968. É licenciada em Psicologia e doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, onde exerce funções docentes desde 1992. Os seus principais interesses de investigação centram-se em torno das questões de género e cidadania, no âmbito da educação e formação ao longo da vida, em contextos formais e não formais. Fez parte da Comissão de avaliação externa do II Plano Nacional para a Igualdade e integra a Comissão de avaliação externa do III Plano Nacional para a Igualdade. Cidadania e Género (2007-2010). É autora, entre outras publicações, de *Educação familiar: estratégias para promoção da igualdade de género* e de *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*.

Isabel Piscalho é doutoranda em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Mestre em Psicologia da Saúde e Licenciada em Psicologia Aplicada (área de Psicologia Clínica) pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada. É docente no Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, onde coordena o Centro de Apoio Pedagógico e a Equipa da Iniciação à Prática Profissional do Curso de Educação Básica. As suas áreas de investigação relacionam-se com a pedagogia diferenciada e necessidades educativas especiais, educação inclusiva, autorregulação das aprendizagens e pedagogia para a autonomia, transições e continuidades educativas.

Maria João Cardona é educadora de infância, doutorada em Ciências da Educação, com o mestrado na mesma área e com licenciada em Psicologia. É docente da Escola Superior de Educação de Santarém desde 1986. Foi coordenadora do curso de educação de infância; vice-presidente do Instituto Politécnico e presidente do conselho directivo, sendo actualmente presidente do conselho científico e coordenadora do mestrado em administração educacional. Responsável por publicações e projectos diversos na área da educação e formação, de que se destaca o Projecto *Co-Educação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática*, coordenado pela actual CIG. Foi presidente da Associação de Profissionais de Educação de Infância e do Grupo de Estudos de Educação de Infância, é consultora em Cabo Verde; Moçambique e S. Tomé e Príncipe (pela Fundação Gulbenkian e Banco Mundial) e Vogal do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do ME.

Marta Uva é doutoranda em ciências da educação/ formação de professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, desenvolvendo investigação na área da formação ética e deontologia profissional. Mestre em ciências da educação/orientação da aprendizagem pela Universidade Católica Portuguesa e licenciada em Filosofia pela mesma instituição. É docente na Escola Superior de Educação de Santarém desde 2007, tendo anteriormente exercido funções na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Atualmente acrescenta às suas áreas de trabalho e investigação a Filosofia para Crianças.

Teresa-Claúdia Tavares é professora adjunta na Escola Superior de Educação de Santarém, doutoranda em literatura portuguesa oitocentista e activista da Amnistia Internacional. Investiga e ensina sobre teoria feminista, Direitos Humanos, literatura de autoria feminina, literatura portuguesa, cultura oitocentista portuguesa, literatura para crianças e técnicas de animação de crianças e jovens. Procura sempre que possível cruzar estas áreas de interesse e conhecimento, assim como articular as suas actividades de docência com as de pesquisa e de intervenção social. A obra que mais prazer lhe deu escrever foi, em co-autoria, *A Narrativa na promoção da igualdade de género: contributos para a educação pré-escolar* (Lisboa: CIDM, várias edições)

Teresa Maria Sena de Vasconcelos Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, com uma especialização em educação pré-escolar e elementar, é docente e presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, onde coordenou o Departamento de Formação em Educação de Infância, a Área da Pedagogia. É membro do Conselho Nacional de Educação. Foi Directora do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação e coordenadora do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Foi presidente do GEDEI, tendo criado e dirigido da revista *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Coordenou, pela parte portuguesa, o Estudo Comparativo da OCDE sobre Educação e Cuidados para a Infância e foi membro da Comissão de Acreditação do INAFOP. Tem sido consultora da Fundação Van Leer (Holanda), Fundação Soros (EU) e Fundação Comenius (Polónia) e realizado investigação no âmbito da educação não-formal, políticas educativas e currículo, e supervisão pedagógica. É autora de diversas publicações e artigos, tendo publicado recentemente *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras (Texto Editores)* e *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências* (Ed. Colibri).



Índice de Quadros e Figuras

Figuras

FIGURA 1 – Modelo Curricular

FIGURA 2 – Matriz Curricular 1º ciclo ensino básico

FIGURA 3 – Os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico.

FIGURA 4 – O Filosofar das crianças

FIGURA 5 – Esquema-síntese das sessões de filosofia para crianças de acordo com o método Lipman

FIGURA 6 – Exemplo de esquematização de um projeto

FIGURA 7 – Exercício para a definição de um Mapa Conceptual

FIGURA 8 – Áreas de intervenção nas instituições educativas

Quadros

QUADRO 1 - Exemplos relativos à organização espaço-materiais

QUADRO 2 - Exemplos de jogos

QUADRO 3 - Exemplo de uma história

QUADRO 4 - Possíveis formas de des/re/construção das histórias

QUADRO 5 - Outro exemplo relativo à escolha dos Manuais

QUADRO 6 - Exemplos de técnicas de comunicação

QUADRO 7 - Exemplos de outras técnicas de comunicação

QUADRO 8 - Exemplos de boas perguntas (mediatizadoras e geradoras de processos cognitivos e metacognitivos)

QUADRO 9 - Exemplos de intervenções de um/a professor/a perante questões que surgem no quotidiano da classe

QUADRO 10 - Exemplos de intervenção do/a professor/a durante as aulas

QUADRO 11 - Exemplo da intervenção do/a professor/a perante trabalhos realizados pelas crianças

QUADRO 12 - Um exemplo baseado no método de Lipman

QUADRO 13 - Exemplo baseado no modelo de Michel Tozzi

QUADRO 14 - Excertos de *A República* de Platão que podem ser base de trabalho

QUADRO 15 - Exemplo de um projeto que envolve o grupo

QUADRO 16 - Testemunhos de crianças

QUADRO 17 - Ficha de (auto) avaliação

QUADRO 18 - Exemplos de situações do quotidiano geradoras de atividades

QUADRO 19 - Exemplos de temas que podem ser objecto de análise em grupos de pais e mães

QUADRO 20 - Exemplo de um projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano

QUADRO 21 - Histórias de Mulheres Republicanas

QUADRO 22 - Exemplo de um projeto proposto pela professora: os Contos de Ana de Castro Osório

QUADRO 23 - Exemplo de um projeto proposto pela professora: A obra de Fernanda de Castro e as características da época em que viveu

QUADRO 24 - Exemplo de um projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano

QUADRO 25 - Exemplo de síntese de um projeto planeado pela professora com o grupo de crianças

QUADRO 26 - Projeto que deriva de uma situação ocorrida no quotidiano

QUADRO 27 - Síntese de um projeto planeado pela professora

QUADRO 28 - Exemplos de situações que surgem na sequência de projetos planeados com o grupo

QUADRO 29 - Etapas de um projeto

QUADRO 30 - Estrutura de apoio à planificação de projetos

QUADRO 31 - Exemplo de um projeto

QUADRO 32 - Outras questões que podem ser trabalhadas na escola

À semelhança do Guião de Educação já realizado para a educação pré-escolar, esta publicação pretende apoiar as práticas educativas de professores e professoras do 1º ciclo do ensino básico, no que diz respeito ao trabalho sobre género e cidadania. As questões relativas ao género e à cidadania fazem parte do quotidiano da vida das crianças e entram, naturalmente, na vida da escola. Muitas vezes, alegando a sua transversalidade, a abordagem desta área acaba por ser desvalorizada. Não é fácil o desenvolvimento de um trabalho educativo sustentado em torno destas questões, nomeadamente em contexto de sala de aula, pelo que tendem a ser muitas vezes ignoradas e/ou reprimidas. Alega-se a complexidade e a falta de preparação e formação de professores e professoras para lidarem com estes conteúdos e para lhes darem a atenção necessária. Paralelamente, a falta de referências bibliográficas e a falta de recursos acabam por vir reforçar esta lacuna, levando a uma ausência de intencionalidade educativa em relação a este tipo de conteúdos.

Foi na tentativa de colmatar algumas destas dificuldades que construímos este guião.



GOVERNO DE
PORTUGAL



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



Fundo Social Europeu

