

Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância

Amélia Marchão
Hélder Henriques

Resumo

Este artigo tem como propósito discutir a *possibilidade* de caminhar para uma sociedade mais justa do ponto de vista das oportunidades entre homens e mulheres. Consideramos que esta *possibilidade* implica um esforço da instituição escolar na promoção da cidadania e, em particular, da igualdade de oportunidades de género. Enquanto elementos integrantes do corpo docente de uma instituição formadora de professores/as assumimos que também esta tarefa se pode incluir nos diferentes *curricula*, investigação e práticas de intervenção em contextos educativos que as instituições de ensino superior desenvolvem potenciando o princípio da igualdade de oportunidades de género.

Palavras-chave: educação de infância; cidadania; igualdade de oportunidades; género

Abstract

This article aims to discuss the possibility of moving towards a more just society from the point of view of opportunities for men and women. We believe that this possibility implies an effort of schools in promoting citizenship and, in particular, equal gender opportunities. While elements of the faculty of a training college teachers also assume that this task can be included in the different *curricula*, research and intervention practices in educational settings that higher education institutions develop enhancing the principle of equal gender opportunities.

Key-words: childhood education; citizenship; equal opportunities; gender

Página | 72

Introdução

Este artigo encontra o seu vínculo teórico nas teorias da educação em articulação com os estudos desenvolvidos sobre a problemática de género e o corpus curricular da educação básica nos últimos anos. Deste modo, socorremo-nos dos contributos de Lígia Amâncio (1993), Joaquim Ferreira Gomes (1986), Teresa Vasconcelos (2005), Maria João Cardona (2010), Amélia Marchão (2012), Júlia Oliveira-Formosinho (2013), entre outros. No conjunto, estes/as autores/as mobilizam quatro conceitos essenciais ao nosso trabalho: Educação, Currículo, Cidadania e Género. A partir da articulação destes conceitos assumimos a sua relevância no contexto de uma linha de investigação (sobretudo orientada e aplicada) vinda a desenvolver na Escola Superior de Educação e inscrita no núcleo NEIS da Coordenação Interdisciplinar (C3i) do Instituto Politécnico de Portalegre.

O *corpus* empírico utilizado é constituído por um conjunto de investigações orientadas e realizadas na instituição de ensino superior identificada (de forma particular: Bento, 2011; Duarte, 2013; Pires, 2013, Prates 2014). A análise e discussão crítica do *corpus* documental permite responder à questão problemática que assim definimos:

“De que modo as instituições de formação de educadores/as e professores/as podem desenvolver e promover o princípio da igualdade de oportunidades, neste caso igualdade de género? No caso da Escola Superior de Educação de Portalegre onde se verifica, na prática, essa ação promotora de igualdade de género?”

Estas questões constituem o referencial deste texto cuja abordagem metodológica é essencialmente qualitativa, com recurso aos resultados dos inquéritos (entrevistas e questionários), aos registos de observação e às notas de campo extraídas dos trabalhos de Bento (2011); Duarte (2013); e Prates (2014). Acreditamos que práticas promotoras da igualdade de oportunidades de género constituem um desafio, na medida em que concorrem diretamente com vários estereótipos que devem ser desconstruídos com as crianças mais novas, logo a partir do jardim-de-infância. Daí, a nossa análise recair sobre estes estudos que se desenvolveram em contexto de jardim-de-infância, mais precisamente com crianças em idade pré-escolar, com educadoras de infância e com os pais e as mães. No quadro de análise traçado, situamos os dados no contexto temporal do pós 25 de abril de 1974. Contudo, revelou-se importante, para um entendimento mais holístico da ação impulsionadora da igualdade de oportunidades, caracterizar a educação de infância num passado recente, ainda que de forma sumária.

Educação de Infância: breves palavras sobre um longo trajeto

Filósofos, pedagogos e outros interessados alertaram para a importância da educação da criança como idade da vida onde se deveria investir tempo e sobre a qual se deveria produzir conhecimento (Coménio, 1971). Como sabemos, a sociedade foi construindo, gradualmente, uma nova perceção do que significava ser criança e da importância da sua educação. Em vários países europeus, a partir da Revolução Industrial, foram surgindo instituições vocacionadas para a infância numa perspetiva entre o assistencialismo e o educativo. É o caso, em França, das *Salle d'Asile*, em Inglaterra das *Infant Schools* ou na Alemanha o *Kindergarten*, criado por Froebel. Também em Itália, no começo da centúria de novecentos, Maria Montessori teve um papel relevante na edificação das *Case dei Bambini* (Hernandez Diaz, 2014), tal como na Suíça, fruto do trabalho de Claparède foi fundada, em 1912, a *Maison des Petits*, anexa ao Instituto J. J. Rousseau. Muitos dos nomes agora referenciados contribuíram para o desenvolvimento de políticas educativas e fundação de instituições com uma matriz protecionista e educativa no Portugal do século XX (Gomes, 1986).

Ao contrário do que por vezes se pensa, os mecanismos de proteção e educação para a Infância têm um percurso longo em Portugal. Bastaria recordarmos as casas da roda, as amas, os asilos para a infância desvalida para perceber que a proteção das crianças estava na primeira linha das preocupações dos pais, das famílias, das comunidades e também do Estado que se foi consolidando ao longo da modernidade educativa. Numa conceção mais educativa do que de

proteção, podemos atrever-nos a dizer que o “século da criança”, em Portugal, começa na segunda metade da centúria de oitocentos com, entre outros aspetos que poderíamos referir, o trabalho desenvolvido por João de Deus, através da sua Cartilha Maternal (1876) ou com a criação do primeiro jardim-de-infância de inspiração fröbeliana em Lisboa (1882).

Este longo caminho foi despertando o interesse dos políticos e no início do século XX (1901) já se previa a constituição de escolas infantis para crianças dos 4 aos 6 anos de idade, sendo seus objetivos favorecer os cuidados com a higiene, saúde e bem-estar das crianças e promover o desenvolvimento integral das mesmas utilizando como recurso objetos, narrativas, jogos, canto ou exercícios físicos. Todavia, este “despertar educativo” ainda era apenas um complemento de uma necessidade familiar, fruto, muitas vezes, do trabalho operário e/ou agrícola.

A 1ª República portuguesa cria o ensino infantil (1911) tomando como referências as crianças entre os 4 e os 7 anos de idade de ambos os sexos, devendo haver uma adaptação aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Em 1919 a expressão ensino infantil é substituída pela expressão “Jardim de Infância” e, nesta data, propõe-se a criação de várias escolas (25) para as crianças (Cardona, 1997). O regime republicano concedeu importância a esta fase da vida promovendo a criação de instituições específicas com um caráter educativo, muito embora se reconheça que muito mais haveria a fazer neste domínio.

Página | 74

Com o golpe militar de 28 de maio de 1926 e a instauração de um regime ditatorial em Portugal (Estado Novo) os progressos a que assistimos no domínio da educação para a infância no regime republicano foram relegados para um plano secundário. Na verdade, o Estado Novo assumia as políticas educativas para a infância como marcadamente ideológicas e assentes numa valorização da “pedagogia da maternidade”. O ensino infantil oficial foi extinto (1937) transferindo essa tarefa para a responsabilidade das mães cujo lugar estava bem definido. É verdade que durante o Estado Novo não se extinguiu o ensino infantil privado, no entanto não era em número suficiente para as necessidades do país (Vasconcelos, 2005). Como refere Teresa Vasconcelos:

“A orientação dominante passou a ser assistencial e não educacional, assumindo esta o papel de vigilância das classes populares. De facto, observou-se uma desvinculação da educação de infância do Ministério da Educação, passando outras entidades a assumirem o apoio à educação de infância, nomeadamente o Ministério do Interior, através do Subsecretário de Estado da Assistência Social, o Ministério da Saúde e Assistência e, posteriormente, o Ministério dos Assuntos Sociais” (2005, p. 28).

Elucida-se assim a visão assistencialista e secundária que o Estado Novo possuía no que respeita à educação de infância. Deste modo, desenvolveram-se pedagogias moralistas centradas no adulto, esquecendo, muitas vezes, a própria criança, motivo em torno do qual tudo se deveria organizar. Esta política permitiu, apesar de tudo, a abertura de escolas de formação de educadoras na década de 50 e 60 do século passado: a Escola de Educadoras de Infância Maria Ulrich (1954), o Instituto de Educação Infantil (1954), a Escola Nossa Senhora da Anunciação em Coimbra (1963) e a Escola Paula Frassinetti na cidade do Porto (1963), estas últimas de inspiração cristã.

Embora se fossem criando pontualmente alguns infantários e jardins-de-infância, os mesmos não serviam para suprir as necessidades, principalmente porque as mulheres, fruto das circunstâncias (Guerra Colonial; necessidade de mão-de-obra; maior expressão industrial), eram obrigadas a encontrar trabalho e a deixar os seus filhos ao cuidado e educação de alguém. No final da década de 60 do século XX preparava-se aquilo que seria um verdadeiro momento reformador da educação em Portugal: a reforma Veiga Simão. Foi apresentada uma nova forma de pensar a Educação e o sistema escolar, rompendo com uma ideologia tradicionalista e elitista, promovendo a “democratização do ensino e a promoção do princípio da igualdade de oportunidades educativas (...)” (Vasconcelos, 2005, p. 30). A Educação Pré-escolar era valorizada e considerada como elemento integrante do sistema educativo, passando a haver uma maior definição sobre a responsabilidade de cada ministério (Saúde e Assistência; Educação) em relação às crianças dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos de idade.

O período decorrente da Revolução de Abril (1974) trouxe uma nova conceção de educação para o público que temos vindo a abordar. Consideramos que existiram no período do Portugal democrático duas fases. A primeira fase corresponde, do ponto de vista temporal, até ao momento em que acontece a revolução, em 1974, e prolonga-se até 1997. Neste período a educação de infância assume um lugar mais central no discurso do Estado, todavia não é considerada como uma prioridade máxima. Deste modo, continuamos a assistir a uma certa dualidade entre uma lógica protecionista (Ministério dos Assuntos Sociais) e complementar à ação da família e uma lógica educativa (Ministério da Educação) promotora do desenvolvimento e da cidadania nas crianças. Assistiu-se a um aumento do número de instituições para a educação de infância, fruto de ações particulares – IPSS’s e da comunidade em geral – e não tanto do Estado, embora se reconheça também o seu papel relevante. A segunda fase corresponde ao período posterior a 1997. Com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar o Estado mostra a sua vontade de se tornar mais interventivo neste domínio. Promoveu-se a criação de jardins-de-infância por todo o país e definiu-se a Educação Pré-Escolar como a

“primeira etapa da Educação Básica”. Abriu-se o caminho para uma renovação da visão sobre a educação de infância e a valorização de todos os atores educativos que trabalham com as crianças – a licenciatura passou a ser a condição para o exercício desta atividade. Neste mesmo ano, em 1997, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que constituem um documento orientador para todos os jardins-de-infância e respetivos/as educadores/as, objetivando alcançar práticas educativo-pedagógicas mais consolidadas e responsivas ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança. Outro aspeto relevante prende-se com a responsabilidade da tutela pedagógica única que passou a ser competência do Ministério da Educação. A tutela pedagógica pressupõe a definição de regras para o enquadramento das atividades dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar; a definição de objetivos curriculares, de requisitos habilitacionais, de formação do pessoal e de atividades pedagógicas, de avaliação e a respetiva fiscalização e inspeção.

É fruto deste contexto que acabamos de sintetizar, que Teresa Vasconcelos refere a importância da Educação Pré-Escolar na construção de bons cidadãos, tolerantes e solidários, onde as oportunidades devem ser “distribuídas” de igual modo, independentemente do género e da condição social:

“ [A Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar defende] a salvaguarda do princípio da igualdade de oportunidades e de correção de assimetrias sociais. Se tutela implica uma autoridade eivada de proteção e garantia de segurança, há que salvaguardar de forma ainda mais intencionalizada a qualidade dos estabelecimentos de educação pré-escolar onde existem crianças e famílias menos capazes de a exigir. Se queremos discriminar positivamente as crianças e famílias mais desfavorecidas, dando-lhes igualdade de oportunidades, o Estado deve investir amplamente na melhoria da qualidade das instituições que as servem” (2005, 48).

Esta problemática assume um lugar de destaque nos processos formativos desenvolvidos na Escola Superior de Educação de Portalegre. É nos contextos formativos e educativos que a nossa reflexão irá, de seguida, incidir.

Género, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Práticas de investigação em contextos educativos

Como vimos até aqui, alguns direitos educativos, de cidadania e de igualdade de oportunidades têm vindo a consignar-se depois de 25 de abril de 1974, nomeadamente o direito do acesso à Educação Pré-escolar. Porém, se podemos considerar o direito do acesso mais alargado para um maior número de crianças, onde fica a igualdade de oportunidades no que respeita às práticas educativas desenvolvidas nos jardins-de-infância?

Ao longo destes 40 anos depois de abril de 1974, Portugal, e no que à educação de infância diz respeito, tem procurado “absorver”, pelo menos nos últimos anos, o que de melhor a

investigação tem ditado sobre as pedagogias mais adequadas para a educação de infância e, têm vindo a afirmar-se, para além do modelo português da escola moderna (pedagogia do MEM), os movimentos construtivistas e (socio)construtivistas representados pedagogicamente, entre outros, pelos movimentos ou modelos High-Scope (de origem americana) e o modelo de Reggio-Emilia (de origem italiana) e os movimentos pedagógicos defensores do Trabalho de Projeto. Infelizmente, a par destas tendências, nos jardins-de-infância portugueses também ainda se encontra enraizada uma certa forma tradicionalista de fazer pedagogia que se centra na lógica dos saberes e do conhecimento que se quer veicular com um sentido unidirecional.

A busca de uma pedagogia para a infância objetiva-se numa visão de currículo que tem a criança como ponto de partida e como ponto de chegada, e em que o espaço, o tempo, a organização do grupo e o estilo do adulto propiciam a participação da criança e a sua implicação nas tomadas de decisão. Deste modo, e entendendo que a Educação Pré-escolar

“precisa de ser considerada algo mais do que uma preparação para a escolaridade formal, porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para com o ‘ato de aprender’, atitudes que permanecem toda a vida” (ME, 2000, p. 222)

adotamos uma ideia de currículo centrada num conjunto de atividades planeadas (ou não), estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (presentemente em processo de revisão), com caráter aberto, flexível, integrador e participado/partilhado, que permitam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar (Marchão, 2012).

“Anuímos a ideia de currículo como projeto que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes – educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem” (Marchão, 2012, pp. 38-39),

pois é aí que radicam as aprendizagens e descobertas que a criança faz sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Subjacente a esta visão lata de currículo e a uma pedagogia que se quer participativa, destaca-se que a grande finalidade da Educação Pré-escolar, consignada nos documentos legislativos, incluindo os documentos curriculares vigentes em Portugal, é o direito a uma educação de qualidade que assegure o desenvolvimento pessoal e social da criança, ou nas palavras de F. Leavers, que assegure a sua emancipação. Esta finalidade, hoje indiscutível à luz das pedagogias da infância, significa que o desenvolvimento pessoal e social da criança é uma

“área integradora do processo educativo e que tem a ver como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as

áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo (...)”
(Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

Significa, no fundo, a necessidade de investir em práticas educativo-pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de um/a cidadão/ã emancipado/a ou, por outras palavras, de contribuir para um/a cidadão/ã com agência que seja autêntico na interação com o mundo, que seja emocionalmente estável, que tenha uma grande atitude exploratória aberta ao mundo, que seja autónomo, com iniciativa própria, que tenha capacidade e competência para tomar decisões, para fazer escolhas através de um atitude crítica que se vai construindo ao longo da vida e que além de individual deve ser também coletiva e, neste sentido, de educação para a cidadania em que se equacionam direitos e deveres dos cidadãos e das cidadãs (Portugal & Laevers, 2010; Marchão, 2012; entre outros autores).

Ao longo dos 40 anos sobre o dia 25 de abril de 1974, esta tem vindo a ser a busca incessante da Educação Pré-escolar (pelo menos assim pensamos) mas, infelizmente, podemos afirmar que nem sempre plenamente conseguida pela persistência em inúmeros jardins-de-infância de práticas transmissivas e centradas num/a educador/a que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para as crianças pensarem, agirem, decidirem ou fazerem escolhas. Alcançar tal finalidade só é possível quando nos jardins de infância se opta pela prática de uma pedagogia de raiz (socio)construtivista que institui que a criança é um ser com agência, com direito à participação e que (co)constrói o seu percurso de aprendizagem orientada por educadores/as que a escutam, que identificam os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes e que com base nesse conhecimento contextualizam uma ação educativa responsiva à criança e à sociedade que a envolve (Marchão, 2012).

Página | 78

A investigação diz-nos que é através da prática de uma pedagogia-em-participação que as crianças aprendem a construir a sua agência e a alicerçar criticamente e de forma inteligente a sua cidadania, pois “a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 191) que tem como principal missão a promoção da igualdade para todos (princípio fundamental de Abril de 1974) bem como da equidade, da inclusão para todos, respeitando as suas diferenças e assumindo a responsabilidade social pela educação das crianças mais novas.

Esta ideia de igualdade de oportunidades, apenas concretizável num quadro de cidadania ativa e democrática, patente nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, e concretizável através da prática da pedagogia-em-participação, leva a que, nos jardins-de-infância, se deva assumir um sentido de partilha, de cooperação e de participação sem discriminações e que é capaz de ajudar a desconstruir preconceitos e estereótipos sociais que

ainda marcam a nossa sociedade depois de 40 anos de democracia. Esses preconceitos e esses estereótipos são diversificados e vão desde a religião à cultura, à raça ou etnia, à classe social, ao sexo, entre outros.

Nesta reflexão, e no quadro de um olhar sobre a educação de infância que tem como finalidade principal o desenvolvimento pessoal e social da criança, situamo-nos na questão da cidadania e da igualdade de oportunidades, numa perspetiva de igualdade entre homens e mulheres, ponto curricular onde a investigação vem demonstrando que ainda muito está por fazer, mas também que o investimento que se pode fazer nas práticas do jardim-de-infância, se traduzirá, no futuro, numa cidadania mais democrática e de maiores igualdades entre homens e mulheres, se esse investimento for continuado nas etapas educativas/escolares seguintes.

Não entrando numa concetualização aprofundada sobre os estereótipos sociais, desta natureza ou deste campo, que ditam a igualdade ou a desigualdade entre o género masculino e o género feminino, queremos mostrar, através de alguma investigação que temos vindo a orientar e a desenvolver em dois mestrados que funcionam na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, a importância de nos jardins-de-infância e na sua prática curricular se assumir a igualdade de oportunidades entre meninos e meninas, o que nem sempre é o objetivo fundamental das práticas das educadoras ou das conceções das famílias das crianças (pelo menos de uma forma consciente) mas que é importante fomentar no quadro de uma sociedade democrática e de direitos.

Página | 79

Como sabemos, quando se trata de contextos formais de educação para crianças mais novas, é de extrema importância fomentar o seu desenvolvimento pessoal e social promovendo a construção de uma identidade cidadã assente em pilares democráticos de igualdade de direitos e de obrigações associados à “pertença a uma comunidade alargada (...)” (Cardona, Nogueira, Uva, & Tavares, 2010, p. 33) e em que a “igualdade de direitos e oportunidades inclui precisamente respeitar os direitos de todos os seres humanos, independentemente, das suas características, crenças ou identidade” (Cardona, et. al., 2010, p. 39). Ou, como referido por Henriques e Marchão (2014, p. 533), na verdade, o jardim de infância pode ser entendido como “um “laboratório” de cidadania, de valores democráticos, de igualdade, de solidariedade, de estímulo à curiosidade e troca de ideias, de experiências de aprendizagens significativas (...)”.

À medida que o tempo passa, e na perspetiva do seu desenvolvimento pessoal e social, a criança aprende as características culturais específicas da sociedade em que vive e aprende o papel do feminino e do masculino com aqueles que lhe estão/são próximos. Estes papéis são muitas vezes estereótipos que são atribuídos a cada um dos géneros, e que dizem respeito a “(...) um conjunto de crenças ou conceitos rígidos sobre as formas apropriadas de

comportamento dos homens e das mulheres” (Silva et al., 2005: 11). Nesse sentido “ser menino ou menina é um especto central na construção da identidade” (Silva et al., 2005: 11), sendo neste processo, consequência de interações de carácter biológico, social, cultural e cognitivo, que a criança constrói a sua identidade de género. A criança adquire comportamentos sexualmente típicos de menino ou de menina, enquadrados culturalmente e pertencas do meio que a circunda. Em simultâneo, apreende o significado de género, isto é, os estereótipos que existem no seu meio, associando-se a um dos géneros e começando a comportar-se de acordo com solicitações feitas ao mesmo (Bento & Marchão, 2013).

Do que dessa investigação desenvolvida tem ressaltado, importa salientar que na base da análise dos dados obtidos tem sido utilizada uma matriz de “escola para todos” em que se educa para a aceitação das diferenças entre uns e outros e em que a educação para a igualdade de género deve constar da formação de uma criança cidadã (Bento, 2012; Duarte, 2013; Prates, 2014; Marchão & Bento, 2013, Henriques & Marchão, 2014).

Nessa matriz de análise, também se tem partido da constatação que as questões de género e de cidadania fazem parte da vida das crianças e, como dizem Maria João Cardona et al. (2010), naturalmente, também entram na vida dos contextos educativos e escolares. No entanto, por vezes de forma desvalorizada, ou até ignorada e/ou reprimida, alegando os/as educadores/as uma certa inconsciência ou falta de preparação ou de recursos para lidarem com conteúdos desta natureza.

Página | 80

Os objetivos destas investigações (Bento, 2011; Duarte, 2013; Prates, 2014) têm privilegiado o conhecimento sobre as concepções de género na infância; sobre as concepções de género que influenciam as concepções das crianças, nomeadamente as concepções de género das profissionais e as concepções de género das e dos encarregadas(os) de educação e também têm tentado identificar práticas educativas e curriculares que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança e para a igualdade de oportunidades, em particular para a igualdade entre o género masculino e o género feminino.

Os objetivos enunciados têm sido alcançados através de quadros de análise qualitativa utilizando o formato estudo de caso ou de investigação-ação e privilegiaram como instrumentos de recolha de dados a observação participante, e os inquéritos por entrevista ou por questionário aplicado às profissionais, aos encarregados de educação e às crianças (neste caso apenas usadas entrevistas).

Destas investigações é possível destacar alguns resultados (que apenas sintetizamos), agrupando-os em torno de três dimensões principais:

- as concepções e os comportamentos das crianças,

- as conceções das educadoras de infância;
- e as conceções das/os encarregados/os de educação.

Assim, quando se estudaram as conceções de género e os comportamentos das crianças através da entrevista em que se envolveram 64 crianças de três salas de três jardins-de-infância em faixas etárias entre os três e os cinco anos, ou quando se observaram diretamente (resultando diversos registos e notas de campo), concluiu-se que:

- Todas as crianças têm a noção do género a que pertencem, adotando na sua maioria comportamentos de género veiculados na sociedade, seguindo por vezes comportamentos estereotipados (por exemplo, na casinha brincam mais as meninas do que os meninos, na garagem brincam mais os meninos).
- Nos desenhos das crianças, estas atribuem papéis de género diferentes ao pai e à mãe, surgindo a mãe quase sempre associada a atividades domésticas e o pai associado a atividades mais lúdicas.
- Quando, por exemplo, são questionadas relativamente a escolhas de brinquedos, as sugestões das crianças revelam-se marcadamente afetadas por algumas ideias estereotipadas pela sociedade, identificando brinquedos específicos para meninas e brinquedos específicos para meninos.
- Nas entrevistas e nas observações diretas verifica-se que as crianças associam cores ao género masculino e feminino, surgindo o cor-de-rosa associado à mulher e o azul associado ao homem.
- Também dos resultados das entrevistas se distinguem dois perfis: um associado à mulher e que se relaciona mais com as tarefas domésticas, com a maternidade e a preocupação estética; um associado ao homem associado às tecnologias e às atividades desportivas.
- Apesar de ser notória uma segregação de género relativamente a tarefas, a atividades, a cores, a roupas, a acessórios, a desportos, a profissões e a brinquedos, as crianças mostram-se, na sua maioria, disponíveis para alterar escolhas, depois de terem sido escutadas, e de em conjunto com os adultos terem refletido ideias e comportamentos.
- As crianças são influenciadas pelos estereótipos de géneros que se identificaram nas/os encarregados de educação e nas educadoras de infância.

As conceções das/os encarregadas/os de educação (44), quando analisadas podem assim ser sistematizadas:

- A figura materna é a eleita para a ligação com a instituição educativa e é à mãe que em larga maioria cabe ser a encarregada de educação no jardim-de-infância – em 44 apenas um pai é o encarregado de educação.
- Todas as mães e o pai afirmaram já ter ouvido falar em igualdade de género, mas, na sua maioria, e após 40 anos depois de abril de 74, afirmaram que em Portugal não existe essa igualdade e que não existem direitos equivalentes para homens e mulheres.
- As suas conceções são marcadas, na sua maioria, por estereótipos sociais, nomeadamente na associação que fazem entre roupa e cor da roupa para meninos e meninas; no tamanho do cabelo; na escolha dos brinquedos para meninos e para meninas; nas tarefas domésticas em que uns e outros podem participar e nos locais e atividades em que cada um pode participar (ir ao café, ir ao futebol...).
- Sobre as escolhas das profissões a fazer pelos filhos e filhas não revelaram associações a profissões ao masculino e ao feminino.
- Nem todas as mães e o pai estão despertas para as questões de género e nem todas/o têm consciência de que podem, com os seus comportamentos e atitudes, influenciar as crianças na sua conceção de género.
- Nenhuma mãe ou o pai se opõem a que a educação para a igualdade de género aconteça no jardim-de-infância, mas também não afirmam que ela é imprescindível.

As conceções das educadoras de infância, num total de 17, mostram o seguinte:

- A maioria das educadoras mostra, num quadro de educação para a cidadania, que não está bem informada sobre as questões da igualdade de género ou da sua integração na prática educativa e curricular da Educação Pré-escolar;
- Na sua maioria apresenta conceções de género construídas por via de estereótipos sociais que não são compatíveis com uma sociedade democrática, e em que deve vigorar a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres;
- Nem sempre têm consciência de que as suas conceções são estereotipadas e, que dessa forma, se transformam também em veículos de estereótipos para as crianças;
- A igualdade de oportunidades, para homens e mulheres, é uma questão que não faz parte das suas preocupações educativas, pelo menos de uma forma consciente e coerente, revelando desconhecimento sobre materiais e recursos que podem ser utilizados para a educação da criança e em favor da criação de comportamentos de igualdade de oportunidades.

Considerações Finais

Em compêndio, os dados que resultam da investigação desenvolvida mostram que a grande finalidade da Educação Pré-escolar, o desenvolvimento pessoal e social da criança, no quadro da cidadania democrática ainda não está a ser cumprido de forma plena nos jardins-de-infância. Passaram 40 anos sobre o 25 de Abril de 1974, e a procura incessante da afirmação de uma pedagogia da infância que promova a igualdade de oportunidade entre as crianças mais novas ainda sofre de estereótipos e de “fantasmas” de um passado em que, em termos sociais, o que significava ser homem era diferente do que ser mulher e que põe em causa a promoção da democracia e dos direitos humanos.

O aumento do número de jardins-de-infância, bem como a extensão da tutela pedagógica do Ministério da Educação às diferentes instituições pré-escolares não se tem mostrado suficiente para prestigiar e assegurar a qualidade das práticas educativas na educação formal das crianças mais novas.

Se hoje contamos com conceções teóricas mais coerentes e aprofundadas sobre o jardim-de-infância mas continuamos em busca de uma boa base curricular e de uma pedagogia que privilegie a criança como cidadã de plenos direitos, importa refletir e agir proactivamente na formação inicial e na formação permanente dos/as profissionais da infância, assegurando uma formação efetiva que propicie o conhecimento profundo do desenvolvimento da criança e dos modos de a integrar e fazer aprender os valores da democracia.

Página | 83

Como antes já afirmámos, mais do que preparar para a escolaridade obrigatória, o jardim-de-infância deve assumir-se como um local de construção do desenvolvimento da criança, tomando-a como ponto de partida e como ponto de chegada, correspondendo a fase da educação de infância a uma das etapas mais relevantes da vida da criança no que à construção de identidade de género diz respeito (Henriques & Marchão, 2014). “Os centros de educação de infância deverão, simultaneamente, promover a igualdade de oportunidades para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 12).

Deste modo, a construção da identidade de género não pode deixar de ser considerada nas práticas educativas dos jardins-de-infância do Portugal democrático e é importante que as aprendizagens e as experiências educativas a proporcionar às crianças tenham um sentido inclusivo e todos deveremos trabalhar nesse sentido, integrando e valorizando a diversidade. “Se pretendemos que nas instituições educativas haja uma pedagogia de igualdade, temos que começar por “(...) reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos” (Silva et al., 2005: 8) nas mais diferentes aprendizagens sociais e de convivência entre diferentes grupos sociais” (Marchão & Bento, 2013, p. 574). Porém, é preciso consciencializar que “crianças,

educadores[as] e família constituem uma teia capaz de promover a cidadania e a igualdade de oportunidades (...)” (Henriques & Marchão, 2014, p. 537) de género bem como consciencializar do papel das instituições de ensino superior na formação inicial e contínua dos/as profissionais que exercem nos jardins de infância portugueses.

Cabe a todos e a todas um papel proactivo na identificação de situações estereotipadas possibilitando a reflexão e ação com o objetivo de promover uma cidadania ativa e a igualdade de oportunidades, promovendo-se uma sociedade mais justa e baseada em direitos e deveres igualitários e baseados no respeito e na solidariedade entre homens e mulheres (Henriques & Marchão, 2014).

Bibliografia

Amâncio, L. (1993) “Género – Representações e identidades”. *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 14, pp. 127-140.

Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

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

Coménio, J.A. (Trad. de Joaquim Ferreira Gomes, 1971). *Pampaedia - Educação Universal*. Coimbra: FLUC - IEPP.

Díaz, H. (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenHouse Ediciones.

Duarte, J. (2013). *Promoção da Igualdade de Género na Educação Pré-escolar Através do Guião de Educação, Género e Cidadania*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal* (2.ª ed.). Coimbra: INIC/CPUC.

Henriques, H., & Marchão, A. (2014). *A educação de infância portuguesa e o modelo de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação*. In H. Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-540). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.

Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A., & Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género - um estudo em contexto de educação pré-escolar*. In P. Brito, J. Alves, J. Nunes, R. Cordeiro, C. Dias, M. Martins, & A. Palmeiro, *III Seminário de I&DT. Valorizar o saber, criar oportunidades*. Comunicações (pp. 572-586). Portalegre, Portugal: C3i - Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4117>

ME. (2000). A Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, Educação em creche: participação e diversidade (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). Perspetiva pedagógica da Associação Criança: pedagogia-em-participação. In T. Kishimoto, & J. Oliveira-Formosinho, Em Busca da Pedagogia da Infância. Pertencer e participar (pp. 188-216). Porto-Alegre: Penso.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.

Prates, M. (2014). Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Dissertação de Mestrado.

Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., . Tavares, T.-C. (2005). A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Vasconcelos, T. (2005). Das casas de asilo ao projeto de cidadania - políticas de expansão da educação de infância em Portugal. Porto: Edições Asa.

Notas sobre a autora e o autor:

Página | 85

Amélia Marchão

ameliamarchao@esep.pt

Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal

Hélder Henriques

helderhenriques@esep.pt

Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal

GRUPOEDE – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX

da Universidade de Coimbra