

EDUCAÇÃO E IGUALDADE DE GÉNERO NA FORMAÇÃO. A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO.

Maria João Cardona¹

Résumé :

Ce texte est basé sur un travail académique sur l'éducation et l'égalité de genre. Dans une première partie, le texte rapport aux questions de genre et d'éducation à la citoyenneté au niveau de la formation, de la recherche et de la construction des matériaux. Ensuite sont analysées des questions à considérer dans la formation sur l'éducation et l'égalité de genre d'après les axes structurels à considérer, les fondements théoriques et conceptuels, et les méthodologies à adopter. Dans cette analyse, une tentative est faite de systématiser ma pratique enseignante, à savoir le souci de promouvoir une attitude critique, nécessaire dans toute activité de formation mais qui est surtout importante pour aborder les questions de genre dans une perspective d'éducation à la citoyenneté.

Mots-clés : Égalité des genres ; Éducation à la citoyenneté ; Formation des enseignants

Summary

This text is based on academic work about Education and Gender Equality. In the first part my connection to issues of gender and education for citizenship is presented in terms of training, research and construction of materials. Next, issues to consider in training on Education and Gender Equality are analyzed, considering structural axes to be considered, theoretical and conceptual foundations and methodologies to be adopted. In this analysis, an attempt is made to systematize my teaching practice, namely the concern to promote a critical attitude, necessary in any training activity but which is especially important in addressing gender issues from a perspective of education for citizenship.

Keywords: Gender Equality; Education for Citizenship; Teacher training

Resumen

Este texto está basado en trabajos académicos sobre Educación e Igualdad de Género. En la primera parte, se presenta mi conexión con los temas de género y educación para la ciudadanía a nivel de formación, investigación y construcción de materiales. A continuación, se analizan los temas a considerar en la formación en Educación e Igualdad de Género, considerando ejes estructurales a considerar, fundamentos teóricos y conceptuales y metodologías a adoptar. En este análisis se intenta sistematizar mi práctica docente, concretamente la preocupación por promover una actitud crítica, necesaria en cualquier actividad formativa pero que es especialmente importante en el abordaje de las cuestiones de género desde una perspectiva de educación para la ciudadanía.

Palabras llave: Igualdad de Género; Educación para la Ciudadanía; Formación de profesores

Resumo

Este texto tem como base o trabalho académico sobre o tema Educação e Igualdade de Género. Numa primeira parte é apresentada a minha ligação às questões de género e educação para a cidadania a nível da formação, pesquisa e construção de materiais. De seguida são analisadas questões a considerar na formação sobre Educação e Igualdade de Género considerando eixos estruturais a considerar, fundamentação teórica e concetual e metodologias a adotar. Nesta análise é feita uma tentativa de sistematização da minha prática docente, nomeadamente a preocupação em promover uma atitude crítica, necessária em qualquer atividade formativa mas que tem especial importância na abordagem das questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania.

Palavras Chave: Igualdade de Género; Educação para a Cidadania; Formação docente

¹ ESE_ Instituto Politécnico de Santarém

1. Introdução

Este texto tem como base o trabalho feito para obter a agregação sobre o tema Educação e Igualdade de Género que é também a designação de uma unidade curricular que integra o Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário da Universidade da Madeira. Em Portugal este título académico, posterior ao doutoramento, atesta a qualidade do currículo académico, profissional, científico e pedagógico numa área do conhecimento, sendo atribuído através da prestação de provas públicas em que é feita a apreciação do currículo, de um relatório sobre uma unidade curricular de um ciclo de estudos e de uma lição sobre o tema (Decreto-Lei n.º 239/2007, de 19 de junho).

Pensar uma nova unidade curricular de um mestrado ainda em construção foi um desafio. Mas, mais do que uma dificuldade, foi uma forma de sistematizar e aprofundar aprendizagens dentro de uma linha de pesquisa e formação na qual tenho vindo a trabalhar nos últimos anos.

Numa primeira parte deste texto é apresentada a minha ligação às questões de género e educação para a cidadania, analisando o percurso que tenho feito no âmbito desta problemática. De seguida é feita uma reflexão sobre questões a considerar na formação sobre Educação e Igualdade de Género: eixos estruturais a contemplar, fundamentação teórica e concetual e, por fim, metodologias a adotar. Nesta reflexão acabo por fazer uma tentativa de sistematização da minha prática como docente para promover uma atitude crítica, de constante pesquisa, fundamental em qualquer espaço de aprendizagem, mas que toma particular relevância quando se trabalham estas questões.

2. A minha implicação nas questões da Educação e Igualdade de Género

Nos primeiros trabalhos de pesquisa que realizei no âmbito da educação de infância e da formação, tive sempre consciência de que tinha que sair da dimensão pedagógica da sala de trabalho, para considerar as questões institucionais e políticas que condicionavam as práticas educativas (Cardona, 2006; Vianna & Alvarenga, 2018).

Também sempre considerei que, para estudar com profundidade as questões relativas à educação de infância, tinha que ter uma conceção mais ampla, considerando a globalidade dos apoios socioeducativos destinados às crianças e famílias, e as questões relativas à maternidade. Naturalmente fui dando especial atenção a problemas específicos que afetam as mulheres, nomeadamente nas dificuldades em conciliar a sua vida familiar e profissional.

O meu envolvimento mais formal à Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG)² começou com a participação no Projeto Igualdade de Oportunidades e Formação Inicial de Docentes, coordenado pela Comissão e pela Universidade Aberta (Neto., Soares, Joaquim, Pinto, Org., 1997). Pouco depois, na sequência deste contacto, coordenei a participação da minha instituição (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém) no Projeto Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática, um projeto-piloto, transnacional, coordenado pela CIG e subvencionado pela Comissão Europeia. Este projeto decorreu entre 1998 e 2001, reunindo várias instituições de formação com a finalidade de promover a integração da dimensão da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens na formação de docentes. Entre outras ações organizámos uma publicação sobre o trabalho das questões de género na educação pré-escolar através de narrativas (Silva, Araújo, Luís, Ro-

² Na altura a Comissão tinha a designação - Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM). Ao longo dos últimos anos foi passando por várias designações. Por uma questão de facilidade vou passar a designar sempre por Cidadania e Igualdade de Género (CIG).

drigues, Alves, Rosário, Cardona, Coord., Campiche, Tavares, 2006).

Entre 2006 e 2008, a convite da CIG, participei no Fórum Educação e Cidadania, organizado pelo Ministério da Educação e pelo Conselho de Ministros, sob a coordenação do Professor Marçal Grilo. Deste Fórum resultou um documento orientador para o trabalho da educação e formação para a cidadania a desenvolver em Portugal (Fórum Educação e Cidadania, 2008). Nas recomendações deste documento, entre outros aspetos, é evidenciada a necessidade de:

«(...) Criar condições para que a escola se assuma como um espaço privilegiado de exercício da cidadania e, assim, mais consequentemente, de Educação na e para a Cidadania Global (...). Garantir a formação inicial e contínua de docentes e outros grupos de profissionais e agentes educativos direccionada para a aquisição de competências para trabalhar a Educação para a Cidadania Global na escola, assegurando a criação, a adaptação, o desenvolvimento e a difusão de recursos e materiais didácticos para o efeito (...).»

(Fórum Educação e Cidadania, 2008, pp. 2 -3).

Sendo o Projeto Coeducação elencado como um projeto de referência, foi decidido, pela CIG, em articulação com o Ministério da Educação, a construção de guiões de apoio para o trabalho de género e educação para a cidadania nas instituições educativas.

Um dos primeiros a ser organizado foi o da educação pré-escolar, tendo-me sido pedido para coordenar este trabalho [Cardona (Coord.), 2010]³, que contou com a participação de Cristina Vieira, Teresa Cláudia Tavares, Marta Uva e Conceição Nogueira, que foi editado também em inglês. Um ano depois, pediram-me para coordenar o Guião para o 1º ciclo do ensino básico [Cardona (Coord.), 2011]⁴, em que se manteve o mesmo grupo de trabalho de 2010⁵.

Foram construídos Guiões para todos os níveis de ensino, tendo sido iniciado, paralelamente, um programa de formação ao nível nacional para a sua apresentação e divulgação. Todos os Guiões contêm uma primeira parte comum, dedicada ao enquadramento teórico e concetual, e uma segunda parte com muitas sugestões para apoio às práticas educativas. Todos foram concebidos para poderem ser trabalhados na formação (inicial e contínua) ou autonomamente.

«(...) em 2008, inicia-se o projeto Guiões de Educação Género e Cidadania: uma estratégia para o mainstreaming de género na educação (...). Com a aprovação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, em 2017, este projeto que cobre o ensino não superior, torna-se charneira do entrosamento das políticas públicas para a igualdade e das políticas educativas, tornando-se simultaneamente um fator de concretização de ambas as políticas.»

(Alvarez, 2019, p. 72).

O projeto teve já duas distinções, como exemplo de uma boa prática pela Comissão Europeia, tendo sido integrados pelo Ministério da Educação na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania que está a ser implementada na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários (DGE/ME, 2017).

Na instituição onde trabalho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém), têm vindo a surgir diferentes projetos ao nível da formação (inicial e contínua), em consequência desta colaboração com a CIG: publicações, monografias; trabalhos finais de mestrado, encontros, ações de formação, construção de materiais de apoio às práticas educativas na educação pré-escolar e no ensino básico. Por outro lado, os conteúdos de género e educação para a cidadania estão integrados em unidades curriculares dos Mestrados que

³ Para facilitar a leitura ao longo do texto, a referência – Cardona (Coord.). 2010, passará a ser apresentada da seguinte maneira: - Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar, 2010.

⁴ Para facilitar a leitura ao longo do texto a referência – Cardona (Coord.). 2011, passará a ser apresentada da seguinte maneira: - Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º CEB, 2011.

⁵ A equipa foi reforçada com a colaboração de Isabel Piscalho.

habilitam para a docência, nomeadamente em unidades curriculares específicas sobre o trabalho de educação para a cidadania e nos estágios.

O trabalho tem vindo a evoluir à volta dos seguintes objetivos:

- estudar as questões de género e a forma como estas são (ou não) integradas nas práticas pedagógicas desde a educação pré-escolar;
- avaliar o porquê destas questões continuarem a ser as “grandes” ausentes nos currículos de formação, nos jardins de infância e nas escolas.
- analisar o impacto das questões de género nas trajetórias escolares das crianças.

Com estas preocupações, temos feito uma caracterização de práticas educativas (através das ações de formação contínua e dos estágios), ao mesmo tempo que, com o apoio de alunos e alunas, temos vindo a recolher dados sobre os discursos e perceções de crianças e docentes, dados que têm sido integrados em publicações e trabalhos finais de Mestrado, como já referi.

No âmbito deste trabalho, gostaria de sublinhar a relevância do contacto com a publicação da EURYDICE (2009). Esta sublinha como as desigualdades de género são uma preocupação, mas que se continua a verificar a inexistência de políticas que favoreçam uma verdadeira igualdade de oportunidades. Neste Relatório, as estatísticas indicam um maior sucesso escolar por parte das raparigas, reforçando a ideia de estas terem uma melhor adaptação à escola, reflexão que vem ao encontro dos dados com que nos temos confrontado: as raparigas na generalidade são mais obedientes, mais calmas, enquanto os rapazes tendem a ser mais indisciplinados e desorganizados. E estas diferenças começam a evidenciar-se na educação pré-escolar, sendo notório em algumas crianças, tal como referenciamos no Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º CEB (2011). Paralelamente, são diferentes as representações de bom aluno e de boa aluna por parte de educadores e familiares (Pereira, 2014), sendo maiores as exigências feitas às raparigas, o que interfere muito cedo nos desempenhos das crianças.

No entanto, continua a ser valorizada uma atitude mais passiva por parte das raparigas, o que afeta as suas expectativas de futuro e desempenhos sociais e profissionais, ao contrário do que seria de esperar, pelos seus resultados escolares mais elevados (Cardona, 2017). Estas questões e contradições reforçam a urgência de trabalhar as questões de género precocemente de forma mais eficaz.

Subjacente a todo o tipo de diversidade sociocultural, a diferenciação de género está sempre presente e não pode ser negligenciada. É necessário existir um maior investimento ao nível da investigação e da formação para abordar os estereótipos sexistas desde as primeiras idades, bem como o impacto do género nos resultados escolares. As questões de género são uma questão social, ao nível europeu, que tanto afeta rapazes como raparigas (EURYDICE, 2009).

Temos vindo também a verificar um outro aspeto que gostava de sublinhar: há docentes que evitam abordar as questões de género com as crianças pelo receio de provocar situações de conflito com as práticas de vida das famílias das crianças.

Este receio de enfrentar ou de provocar conflitos levou-nos a estudar e a trabalhar o papel do conflito numa perspetiva pedagógica, que, obviamente, tem que fazer parte integrante de uma pedagogia da diversidade. Xesús Jares propõe uma definição do conflito, enquanto fenómeno dialético, como um processo social com características evolutivas (2002, p. 43). A conceção das escolas como instituições com valores uniformes, em que não existem conflitos, é uma ilusão, pois as escolas são espaços de reprodução da ordem social dominante (2002, p. 75).

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças contêm uma dimensão de conflito que faz parte da construção do pensamento. Há sempre uma dimensão dilemática no conflito:

«Os dilemas são situações de conflito interior, muitas vezes expressos ou decorrentes de conflitos interpessoais, organizacionais, institucionais, constituindo situações de instabilidade e imprevisibilidade favorecedoras de mudança.»

(Caetano & Afonso, 2009, p. 257).

As atividades de diálogo e de questionamento constituem estratégias privilegiadas para a desconstrução dos estereótipos e para abordar a diversidade numa perspetiva de educação para a cidadania.

Apesar de estas reflexões e aprendizagens terem sido bastante enriquecedoras, têm também evidenciado que ainda há muito trabalho de pesquisa a realizar, sendo necessária uma avaliação mais aprofundada de tudo o que tem vindo a ser feito.

A CIG tem organizado os dados recolhidos ao longo de todo o processo, nomeadamente as horas de formação realizadas ao nível nacional e as sugestões para a realização de novos materiais de apoio. Mas é um trabalho que carece ser mais aprofundado em termos de investigação.

Neste sentido, iniciei a orientação de uma pesquisa, ao nível de um pós-doutoramento, de Carolina Alvarenga, da Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil. Quando ainda estava a realizar o seu doutoramento, com uma tese intitulada “Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, Carolina Alvarenga fez um estágio em Portugal, sob minha orientação, para estudar as políticas públicas sobre gênero e cidadania na educação de infância. Durante este estágio realizou várias entrevistas a quem coordenou o projeto dos Guiões e às autoras, reunindo também dados sobre o trabalho de formação realizado desde 2010 (Alvarenga & Cardona 2019; Vianna & Alvarenga, 2018). A sistematização e consequente análise constituem uma etapa importante para planear, de forma mais consistente, o desenvolvimento futuro das atividades a desenvolver.

A par do trabalho realizado diretamente com a CIG, há várias outras ações implementadas a pedido de autarquias e outras instituições sobre as questões da igualdade de gênero que têm tido a sua relevância, possibilitando aprendizagem e reflexão destas questões fora do contexto da educação formal. Nestes contactos, em reuniões e formações, tem sido possível aprofundar as questões da igualdade de gênero, a partir de outros ângulos, nomeadamente as desigualdades laborais, as dificuldades de conciliação da vida familiar e profissional, assim como questões relacionadas com a prevenção da violência doméstica e da violência no namoro.

Destaco a colaboração na coordenação da entrada e participação da ESE na Chair da UNESCO sobre Gender Equality and Women’s Empowerment, da Universidade de Chipre (2010), que proporcionou o conhecimento mais próximo de um projeto internacional sobre o trabalho com crianças de famílias onde existe violência. Este projeto, de certa forma, está a ser retomado por um contacto que tivemos da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), para apoiar a construção de materiais e a formação de docentes que trabalham com crianças de famílias em que há violência doméstica (Projeto Hora do Ser). Destaco também o Projeto NAMORArte+, por relações igualitárias e livres de violência - Prevenção da violência no namoro, concebido pelo GRAAL - Associação de carácter social e cultural, para jovens que frequentam o Ensino Secundário. Foi construído um questionário (já registado e aprovado pela Direção Geral de Educação do Ministério da Educação), tendo sido já feita a sua aplicação a escolas do distrito de Santarém. Estamos na fase da análise e divulgação dos dados.

Todo este trabalho tem dado indicações sobre perspetivas de trabalho que devem ser iniciadas desde a educação de infância, servindo para refletir sobre o papel que os diferentes elementos da comunidade escolar podem ter na prevenção da violência.

3. Eixos estruturais a considerar na formação em Educação e Igualdade de Género

Educação e Igualdade de Género é uma temática abrangente que implica uma diversidade complexa de variáveis, relacionadas com a cidadania. Educar para a cidadania é uma preocupação das instituições educativas, que está contemplada na legislação (DGE/ME, 2017; Martins, Coord., 2017). Defende-se que a educação para a cidadania esteja inscrita no projeto educativo da instituição, sem se restringir às atividades docentes e aos espaços de educação formal, envolvendo toda a comunidade escolar e toda a dinâmica organizacional.

Todo o trabalho a realizar deverá ter em conta a diversidade e a especificidade dos contextos socioeducativos, laborais e familiares, em que as questões das (des)igualdades de género e cidadania emergem, para equacionar as bases a considerar para uma política mais igualitária.

Dentro deste enquadramento foram pensados quatro eixos estruturais que podem ser abordados a nível da formação, separadamente, ou de forma articulada, considerando as interações que têm entre si: definição de conceitos; fundamentação teórica; identificação de preocupações sociais da atualidade e reflexão sobre as bases para uma política promotora de igualdade de género.

A definição de conceitos (sexo, género, estereótipos, igualdade de género, identidade de género, cidadania, educação para a cidadania) é o suporte para o desenvolvimento do eixo relativo aos fundamentos teóricos. Mais do que desenvolver uma abordagem em profundidade, pretende-se apoiar a construção de um referencial teórico enquadrador que possa vir a estar na base de futuras pesquisas.

Das várias questões sociais da atualidade relacionadas com o género, mais do que fazer um levantamento exaustivo, é relevante refletir a partir das motivações, histórias de vida e percursos profissionais de cada formando /formanda.

A necessidade de introduzir a problemática da identidade de género na educação enquadra-se, por um lado, nas preocupações sociais, levando, por outro lado, à construção das bases para uma política promotora de uma maior igualdade de género desde a infância, numa perspetiva de educação para a cidadania.

A par da análise dos referenciais internacionais e nacionais, o exemplo de projetos e o papel desempenhado por algumas instituições não-governamentais favorece esta reflexão sobre o que é necessário para a existência de políticas socioeducativas mais eficazes ao nível da promoção de uma maior igualdade de género.

Numa perspetiva de educação para o desenvolvimento, é importante sublinhar que não pode haver desenvolvimento sem a defesa dos direitos humanos e da participação de todos e todas. A construção de uma sociedade democrática, mais justa e plural, passa pela dinâmica de trabalho conjunto de várias instituições, formais e não formais, existentes nas comunidades. Sem existir mobilização social as mudanças não têm bases de sustentabilidade. O desenvolvimento de todos e todas na educação, desde a infância, tem que ser concebido numa perspetiva de justiça social e de defesa dos direitos humanos (Cardoso, 2007: 56). E subjacente a toda a diversidade sociocultural, está sempre a diferenciação de género (Cardona, 2017).

4. Fundamentação teórica e conceptual da formação

«(...) o conceito de género difundiu-se rapidamente nas ciências sociais, se considerarmos a cronologia de alguns textos de referência, como o de Ann Oakley (1972) para a sociologia, o de Rhoda Unger (1979) para a psicologia social e o de Joan Scott (1988) para a história. (...) o conceito de género correspondia, no plano teórico, ao propósito de colocar a questão

das diferenças entre os sexos na agenda da investigação social, retirando-a do domínio da biologia, e orientava a sua análise para as condições históricas e sociais de produção das crenças e dos saberes sobre os sexos e de legitimação das divisões sociais baseadas no sexo. Mas a emergência do género inscrevia-se num processo que tornava, ao mesmo tempo, visível uma relação social marcada pela desigualdade que a investigação, a reflexão teórica e a acção política tinham ignorado ou ocultado.»

(Amâncio, 2003, p. 687-688).

Nesta evolução podemos diferenciar várias etapas, que têm que ser consideradas de acordo com a especificidade de cada contexto sociopolítico, variando muito de país para país. Depois de muitos anos em que predominou um determinismo biológico defendendo que a natureza dos homens é diferente da natureza das mulheres, o conceito de género considera que as questões culturais associadas à identidade sexual, ou de género, são um constructo social.

«O termo género é usado para descrever 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 diferenciando-se de sexo usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino.»

(Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º CEB, 2011, p. 12).

A igualdade de género, ou igualdade entre mulheres e homens, está contemplada na Constituição da República Portuguesa, com um enquadramento legal específico, sendo a sua garantia uma das missões da CIG (Decreto-Lei 164/2007 de 3 de maio).

Na sequência dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, que orientaram as linhas do desenvolvimento mundial entre 2000 e 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, em 2015, a Agenda para 2030, enunciando 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A dimensão de género surge no quinto ODS, ao preconizar a necessidade de “alcançar a igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas”, sendo este objetivo considerado transversal a toda a Agenda (ONU, 2015).

Neste contexto, em 2018, é aprovada a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação-Portugal + Igual (ENIND), por Resolução do Conselho de Ministros 61/2018, de 21 de maio. Esta Estratégia pretende

« (...) consolidar os progressos até agora alcançados e perspetivar o futuro da ação governativa, tendo em vista o desenvolvimento sustentável do país que depende da realização de uma igualdade substantiva e transformativa, garantindo simultaneamente a adaptabilidade necessária à realidade portuguesa e sua evolução até 2030.»

(Resolução do Conselho de Ministros 61/2018).

A ENIND integra três Planos de Ação: o Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens; o Plano de Ação para a prevenção e o combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica e Plano de Ação para o combate à discriminação em razão da Orientação sexual, Identidade e Expressão de Género, e Características Sexuais, bem como medidas concretas de ação a serem concretizadas no imediato.

Este enquadramento revela uma nova forma de conceber o que se entende por igualdade de género, considerando a necessidade de ter em conta os vários casos possíveis de transsexualidade, quando falamos de pessoas que podem ter uma identidade sexual diversa da lógica binária tradicional, homem-mulher. Surge a necessidade de existir uma conceção de género mais alargada e multidimensional

« (...)que envolve um conjunto de componentes, que incluem, para citar apenas alguns, a

identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses.»

(Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º CEB, 2011, p. 15).

No mesmo ano em que é aprovada a ENIND, a Assembleia da República Portuguesa aprova “o direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e o direito à proteção das características sexuais de cada pessoa” (Artigo 1º da Lei 38/2018). Esta Lei, na sequência das tendências internacionais, veio dar voz a antigas questões, mas veio também gerar novas controvérsias.

Já em 1990, a filósofa Judith Butler⁶ questionava o conceito de identidade de género por este se restringir à matriz heterossexual. Baseando-se no pensamento de Michel Foucault⁷ salienta que há conceitos que se fundamentam de tal forma na história e nas práticas culturais que acabam por se naturalizar. Partindo da Teoria Queer Judith Butler defende uma forma diferente de conceber identidade, recusando a sua classificação em categorias universais como homossexual, heterossexual, homem ou mulher, defendendo que existe um grande número de variações culturais (Butler, 2017).

De forma reativa, nos últimos anos, movimentos populistas começaram a falar da existência de uma ideologia de género, dando-lhe um sentido pejorativo, e receando o seu impacto nas escolas por vir contrariar valores tradicionais associados ao papel dos homens e mulheres. Em Portugal estas ideias depreciativas surgem sobretudo depois da aprovação da Lei nº 38/2018, mas o seu impacto não tem sido significativo.

Para abordar as questões da construção da identidade de género, é importante, começar por refletir sobre as ideias estereotipadas que a afetam. Podemos definir estereótipos como ideias pré-concebidas, não fundamentadas, que podem implicar atitudes ou comportamento discriminativos. Relativamente aos estereótipos de género, é grande a sua complexidade cultural devido às ideias enraizadas que estão «(...) associadas à masculinidade e à feminilidade e para as arbitrariedades advindas da promoção e manutenção de um raciocínio dicotómico, conformista e alicerçado em estereótipias (...)», nomeadamente no meio escolar, através dos manuais e materiais pedagógicos dados às crianças (Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º CEB, 2011, p. 18 e 19).

As crianças crescem rodeadas de estereótipos desde os primeiros anos de vida, na família, nas instituições educativas, nos meios de comunicação social, etc. Um pouco por todo o lado há ideias estereotipadas, que afetam as expectativas de rapazes e raparigas relativamente à sua vida futura.

A identidade de género começa a construir-se muito precocemente. É a identidade que nos dá o que temos de único e que nos diferencia dos outros, mas paradoxalmente, a sua construção processa-se para nos fazer “iguais” aos outros, como nos diz a origem latina da palavra identidade: igual a (Bueno, C., 2006, p. 97). A construção da identidade é um processo dialético, complexo que vai decorrendo ao longo da vida e que é sempre condicionado pelas representações sociais que determinam a forma como é apreendido, entre outros aspetos, o papel atribuído aos homens e às mulheres; aos rapazes e às raparigas.

Educação e Igualdade de Género, numa perspetiva de educação para a cidadania, implica a preparação para o saber estar com os outros e em sociedade de uma forma participativa e crítica, relativamente a estereótipias de género, que afetam a construção de uma sociedade democrática e plural. A preocupação em inserir as questões de género e a educação para a cidadania na educação formal tem marcado o ideário político dos últimos anos. No entanto,

6 Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge – publicado em 2017 pela Ed. Orfeu Negro (Butler, J. 2017)

7 Foucault, M. (1980) *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*, Lisboa, Edições 70

apesar do esforço feito, continuam a faltar políticas globais que envolvam todos os níveis de ensino, a organização institucional, as orientações curriculares, a formação de docentes e as famílias.

Em Portugal foi definida uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania - ENEC (DGE/ME, 2017), para todo o sistema educativo, aparecendo as questões da igualdade de género como obrigatórias para todos os alunos e alunas. No plano da formação, têm sido levadas a cabo inúmeras ações a nível nacional, de apoio à educação para a cidadania no geral e, especificamente, de apoio ao trabalho sobre educação e igualdade de género existindo uma rede nacional que se reúne periodicamente.

«Coordenado pela CIG, tem vindo a ser concretizado com a colaboração de 41 investigadoras/es e docentes pertencentes a 16 instituições de ensino superior, do norte a sul do país, e a parceria de 10 dessas instituições. O Projeto tem duas vertentes principais: a produção de materiais científico-pedagógicos destinados a docentes dos ensinos básico e secundário e profissionais de educação de infância (Cardona 2010 e 2012; Pinto 2010; Pomar 2012 e Vieira 2015) – centrados sobre a abordagem do currículo e das práticas educativas em contexto escolar, a partir da ótica do género e das relações entre mulheres e homens – e a formação contínua de docentes de todos os ciclos de ensino, em torno da aplicação efetiva, generalizada e alargada desses materiais e, através deles, da transversalização da igualdade de género no sistema educativo. O projeto parte da premissa de que, tendo o conhecimento um papel emancipador, ele constitui um fator de mudança incontornável das relações de desigualdade (...).»

(Alvarez, 2019, p. 74).

Nos últimos anos a problemática da igualdade de género tem feito parte do mercado editorial, havendo já vários jogos e livros para crianças e jovens, facilmente disponíveis, tanto através da escola como fora da escola. Há também muitos projetos promovidos por organizações não-governamentais e também por autarquias, que cada vez mais integram, no seu funcionamento e nos seus territórios de atuação, planos para promover a igualdade de género. São notórios os progressos tanto na educação formal como na educação não-formal.

Apesar dos constrangimentos, é inegável a evolução que se tem vindo a verificar sendo a ENIND uma referência para o desenvolvimento de novos projetos e novas práticas de promoção de igualdade de género dentro e fora da escola, numa perspetiva de educação e formação ao longo da vida.

5. Promover o pensamento crítico como estratégia de formação

«(...) a construção do modelo é concetualmente diferente da de teoria, dado que assenta na seleção e identificação dos aspetos relevantes, que permitem uma representação abstrata da situação real (...).»

(Silva, 2013, p. 286-287).

Podemos diferenciar modelos explicativos, que permitem compreender e dar sentido às situações educativas e modelos de práticas, que constituem uma representação de um processo de ação cuja finalidade é orientar a prática (Silva, 2013, p. 287-288).

Mais do que um modelo de prática, ao refletir a necessidade de promover o pensamento crítico como estratégia de formação, pretende-se delinear um modelo de análise da prática educativa, partindo da conceção de que a intervenção educativa deve ser contextualizada no espaço-tempo onde decorre. Há, no entanto, referências enquadradoras que podem orientar genericamente qualquer ação sem a formatar de forma descontextualizada.

Uma atitude de investigação face à prática educativa pode conduzir a uma sistematização integrada de diversos saberes, podendo apoiar a procura de novas respostas. Mas a necessidade de contextualização invalida a possibilidade de existir uma aplicação da teoria à prática (Ibid, p. 295- 298).

Madeleine Arnot, a partir do seu trabalho na área dos estudos feministas e na linha do pensamento de Habermas defende a necessidade de a formação estimular um pensamento crítico, numa perspetiva política. Para esta autora, existem três modelos de formação de profissionais de educação: o modelo precavido, em que há a preocupação de fornecer muita informação teórica; o modelo reflexivo, em que se recorre a metodologias de investigação para uma atitude reflexiva sobre as práticas; e o modelo crítico, em que a reflexão, baseada em investigação, ultrapassa o âmbito das instituições educativas, para ser enquadrado numa dimensão política mais ampla (Arnot,1997). E é precisamente neste viés político que, a partir da investigação, se pode promover a igualdade de género, numa perspetiva de defesa dos direitos humanos.

Pretende-se promover o pensamento crítico numa dimensão ética, cultural e política, ou por outras palavras, analisar com os formandos e formandas a forma como se apropriam das mudanças (políticas), a forma como as concebem e integram, tendo em conta os seus valores, numa dimensão cultural que vai para além das aprendizagens académicas.

O domínio de metodologias de pesquisa surge como um instrumento para a reflexão para e sobre a ação. Ao nível cognitivo, a literacia científica favorece a resolução de problemas e a capacidade de atualização dos conhecimentos.

Nas propostas formativas dos Guiões de Educação Género e Cidadania é valorizada a promoção de uma atitude atenta e interveniente relativamente à diversidade das questões de género que naturalmente vão emergindo nos contextos educativos. Mas, paralelamente, são também realçadas intervenções previamente pensadas de acordo com uma intencionalidade educativa também previamente definida.

Nos Guiões para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico, que coordenei, surge como metodologia privilegiada a filosofia para crianças (Lipman, 1995) sendo valorizada a promoção de uma atitude de observação e escuta como base do processo formativo.

Para desconstruir estereótipos, ideias rígidas, é fundamental partir da reflexão da experiência de vida profissional. A autorreflexividade como condição primeira da ação consiste em sermos capazes de questionar o que nos é mais próximo (Ramos do Ó, 2019, p. 49). Partindo deste pressuposto, o método biográfico, ou estratégias dele derivadas, são formas de aprendizagem significativas para o auto e hétero conhecimento (Cardona, 2006, p. 112).

6. Reflexão final

A relação entre educação e desenvolvimento surge com alguma naturalidade, sendo muitas as expectativas associadas ao papel da educação, e da escola, na promoção de desenvolvimento e mudança social. Fala-se da escola, e da educação escolar, como um locus de aprendizagem de cidadania, inclusivo, de promoção de uma maior igualdade social. Mas também se fala da escola e da educação formal como espaços onde existem lógicas de desigualdade social.

Nunca se falou tanto em autonomia (ou autonomias) da escola e do/as docentes, tanto a nível pedagógico como institucional, estando legislada e bem documentada, a necessidade de existir uma flexibilidade curricular assente nas efetivas necessidades de cada estudante e de cada contexto. A organização de respostas diferenciadoras, contrariando a lógica uniforme

que predominou durante tantos anos, faz parte do discurso oficialmente em vigor. .

A par da valorização de uma pedagogia da diversidade, continua a ser promovida uma lógica de homogeneidade nas respostas dadas a nível institucional e pedagógico, e, ao contrário do que é preconizado pelo discurso oficial, as escolas continuam a ser espaços indutores de desigualdades. Contradições e desafios que carecem de ser refletidos por todos e todas que fazem parte, ou influenciam a vida das instituições educativas.

Nos espaços escolares continua a existir um currículo oculto que a nível formal e não formal, que está sempre presente e afeta as vivências e aprendizagens de crianças, jovens e adultos. Este currículo oculto engloba tudo o que acontece na escola, dentro e fora das salas de aula, todas as interações sociais que se estabelecem, gerando aprendizagens não previstas. Estar atento a esta complexidade e informalidade da vida da escola é um dos maiores desafios e dificuldades de docentes e não docentes.

Os percursos escolares começam a delinear-se antes da entrada na escola obrigatória, em casa e na educação de infância, sendo condicionados pelas vivências e pelas expectativas que se vão construindo sobre as crianças e pelas crianças.

Durante muito tempo as preocupações centraram-se exclusivamente na forma como a diversidade sociocultural condicionava as trajetórias escolares. Mas, subjacente a todo o tipo de diversidade social e cultural, está sempre presente a variável género.

«É necessário partir do que acontece entre as crianças e na escola, para tentar compreender como se constroem essas dificuldades e desigualdades precoces e para também perceber como é que a escola pode intervir para evitar que estas desigualdades se acentuem.» (Bautier, 2008, p.249).

Neste sentido importa refletir sobre as práticas e sobre a formação de docentes e não docentes, na perspetiva de que todos e todas que acompanham o processo educativo das crianças, o qual compreende todos os momentos (in)formais de aprendizagem, dentro e fora da instituição educativa, e que naturalmente emergem no quotidiano da vida escolar.

Só através de uma abordagem que envolva toda a instituição, sem esquecer o necessário trabalho com as famílias das crianças e dos jovens, é possível conseguir promover práticas educativas promotoras de igualdade, no desenvolvimento de uma literacia política, informada, crítica e ativa desde a infância.

7. Referências bibliográficas

ALVARENGA, C. F., & CARDONA, M. J. (2019). Cidadania e igualdade de género na educação pré-escolar: estratégias e desafios na construção de uma política pública em Portugal. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques, & R. Faria (Orgs.), *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal*. Atas do XXV Colóquio da AFIRSE Portugal (pp. 113-123) AFIRSE Portugal/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa <http://afirse.ie.ul.pt/atas-online/>

ALVAREZ, T. (2019). Igualdade de género e formação de docentes: das políticas públicas às estratégias de intervenção – mudanças e resistências. In T. Alvarez, T. Joaquim, & T. Pinto (Orgs.), *Estudos sobre as mulheres Conhecimentos itinerantes percursos partilhados* (pp. 70-81) Ed. CEMRI, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/9765>

AMÂNCIO, L. (2003). O género no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, XXXVIII(168), 687-714.

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218791078B9rDE5id4Po89MU8.pdf>

- Arnott, M. (1997). Gender equality, critical reflection and teacher training. In F. Neto, R. SOARES, T. JOAQUIM, & T. PINTO (Orgs.), *Igualdade de oportunidades e educação. Formação de docentes* (pp. 53-75). Universidade Aberta/Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV] (2019). *Manual hora de SER. Sensibilizar e educar para os relacionamentos. Programa de prevenção para crianças dos 6 aos 10 anos*. APAV.
- BAUTIER, E. (2008). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école, C. Sociale*.
- BUENO, C. (2006). O papel das representações sociais e da educação para a construção da identidade de género, *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), 92-103.
- BUTLER, J. (2017). *Problemas de Género. Feminismos e subversão da identidade* (1ª Ed. 1990). Ed. Orfeu Negro.
- CAETANO, A. P., & Afonso, M. R. (2009). A justiça e os dilemas na formação ética de professores, *Educação*, 32(3), 252-259. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5771/4192/~>
- CARDONA, M. J. (2021). Género e cidadania na educação pré-escolar. Vivências em tempo de pandemia no contexto português. *Zero-a-Seis*, 23(Especial), 1223-1240, <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81150>
- CARDONA, M. J. (2017). Infâncias e modelos de educação de infância. In II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. *Investigação, formação docente e culturas de infância* (pp. 433-444) Universidade do Minho. http://www.whitebooks.pt/pdf/Atas-II-SLBEI-26-maio-2017_v5.pdf
- CARDONA, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 144-162. <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- CARDONA, M. J. (Coord.), VIEIRA, C., TAVARES, T. C., UVA, M NOGUEIRA, C., & PISCALHO, I. (2011). *Guião de educação: Género e cidadania no 1.º ciclo do ensino básico*. CIG. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educ_1ciclo.pdf
- CARDONA, M. J. (Coord.), VIEIRA, C., TAVARES, T. C., UVA, M., & NOGUEIRA, C. (2010). *Guião de educação: Género e cidadania no pré-escolar*. CIG https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf
- CARDONA, M. J. (2006). *Educação de infância - formação e desenvolvimento profissional*. Ed. Cosmos
- CARDOSO, M. (2007). *Cabo Verde e São Tomé e Príncipe – Educação e infraestruturas como fatores de desenvolvimento*. Ed. Afrontamento.
- DGE/ME (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. DGE/ME. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- EURYDICE (2009). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. CE.
- Fórum Educação e Cidadania (2008). *Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania*. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf
- JARES, X. (2002). *Educação e conflito*. ASA
- LIPMAN, M. (1995). *O pensar na educação*. Vozes.
- MARTINS, G. O., (Coord.) et al (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://dge.mec.pt/sites/default/files/>

Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
NETO, F., SOARES, R., JOAQUIM, T., & PINTO, T. (Orgs.) (1997). Igualdade de oportunidades e educação. Formação de docentes. Universidade Aberta/Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
ONU (2015). Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). ONU. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
PEREIRA, A. L. V (2014). Bom aluno/boa aluna: representações de docentes do 1º ciclo do ensino básico. O papel da formação [Tese de Mestrado]. ESE de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/browse?type=author&value=Pereira%2C+Ana+Lu%C3%ADsa+Vieira>
RAMOS DO Ó, J. (2019). Fazer a Mão. Por uma escrita inventiva na Universidade. Edições do Saguão.
SILVA, A., ARAÚJO, D., LUÍS, H., RODRIGUES, I., ALVES, M., ROSÁRIO, M., CARDONA, M. J. (Coord.) & TAVARES, T. C. (2006). A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar (3.ª Edição, 1.ª Edição de 1999). Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
SILVA, I. L. (2013). Prática educativa, teoria e investigação, *Interações*, 27, 283-304. <https://doi.org/10.25755/int.3412>
VIANNA, C., & ALVARENGA, C. (2018) A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista com Maria João Cardona, *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20 <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-463420184400-SCIELO.BR>

Legislação referenciada

Lei n.º 38/2018, de 07 de Agosto - Direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa;
Resolução do Conselho de Ministros 61/2018 de 21 de maio – Aprova a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação – Portugal + Igual, ENIND
Decreto-Lei 164/2007 de 3 de maio – Aprova uma atualização da dinâmica de funcionamento da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG)
Decreto-Lei 239/2007 de 19 de junho - Aprova o regime jurídico do título académico de agregado
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto) - Lei de Bases do Sistema Educativo.