



A Escolinha em viagem para a Igualdade

# Práticas de Referência

## Autoria

Maria do Céu Cunha Rêgo, Teresa Alvarez (coord.), Ana Raposo, Carla Cibebe Figueiredo e Francisca Cunha Rêgo

## Participação

Aida Souza, Alexandra Lopes, Carla Mateus, Cesaltina Jesus, Elisabete Ribeiro, Fernanda Saraiva, Filipa Santos, Helena Lemos, Joana Almeida, Marina Garcia, Neuzilhana Silva, Olga Loureiro, Patrícia Alves, Patrícia Mateus, Patrícia Vieira, Sara Ribeiro, Sónia Lucas e Tânia Vieira



COMISSÃO PARA A CIDADANIA  
E A IGUALDADE DE GÉNERO  
Presidência do Conselho de Ministros



IPS Instituto  
Politécnico de Setúbal



escolinha

# Introdução

Práticas de Referência é um dos quatro produtos do projeto *A Escolinha* em viagem para a Igualdade, cuja iniciativa coube ao Externato *A Escolinha* visando uma intervenção institucional consistente deste estabelecimento de ensino no domínio da igualdade entre homens e mulheres. O projeto foi promovido em parceria com a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e decorreu entre janeiro de 2018 e julho de 2021.

Neste documento registam-se as práticas desenvolvidas pela *Escolinha* ao longo do Projeto e que se consideraram relevantes para a prossecução dos objectivos e finalidades do mesmo.

Identificam-se tanto práticas já existentes na *Escolinha*, que se reforçaram ou ampliaram na ótica da educação para igualdade entre meninas e meninos, como práticas que se introduziram à medida que o projeto se foi desenvolvendo. É nesse sentido que se optou pela designação de Práticas de Referência, considerando-se como *práticas* os modos de estar, fazer, atuar e interagir (com pessoas, com situações e com recursos físicos e materiais), de cariz individual e de cariz colectivo.

Este documento organiza-se em torno de oito práticas que se revelaram especialmente facilitadoras do projeto pelos seus efeitos, directos e indirectos, apresentadas com a mesma estrutura: o título, seguido da respectiva ideia-chave; a descrição que explicita cada prática e o contexto da sua emergência; as alterações introduzidas por cada uma; os efeitos que se constatarem na escola e, por fim, o seu impacto para o projeto.



As práticas que integram este documento foram seleccionadas a partir dos exemplos que as diferentes pessoas, formandas e formadoras, identificaram como práticas positivas desenvolvidas ao longo do Projeto, contribuindo todas para a sua descrição e para a explicitação dos seus efeitos e contributos para a finalidade e os resultados obtidos pelo Projeto. Optou-se por isso por, quando é o caso, de integrar, mas de forma destacada, a descrição que algumas formandas fizeram das práticas que desenvolveram com as suas turmas ou grupos de crianças.

Este documento remete, frequentemente, para outros dois produtos do Projeto: *Argumentário* (que apresenta um conjunto de situações-problema vividas na escola, descrevendo-as na perspetiva crítica da igualdade entre mulheres e homens) e *Fundamentação Jurídica e Estatística* (que reúne informação de apoio, proveniente da ordem jurídica e do conhecimento da realidade).

Lisboa, fevereiro de 2022

# Prática de Referência nº 1

## A linguagem igualitária

Usar o masculino e o feminino faz-nos pensar de forma mais igualitária em homens e em mulheres, daí a importância da adoção de uma linguagem não sexista e tendencialmente paritária, pelas crianças e por toda a comunidade educativa.

### Em que consiste

Esta prática consiste na rejeição do uso sistemático do masculino, dito “universal” para designar pessoas de ambos os sexos porque se trata de um falso neutro, e pela sua substituição por uma linguagem que explicita, de forma sistemática, os dois sexos ou que recorra a palavras verdadeiramente neutras que não têm uma conotação com qualquer deles.

Esta prática, ao estar enquadrada num projeto de educação para a igualdade entre mulheres e homens e ao destinar-se a crianças dos 3 aos 9/10 anos, visa a generalização de uma linguagem que não oculte as mulheres e as meninas, invisibilizando-as, mas que sublinhe de forma constante a existência das duas expressões sexuadas largamente maioritárias das sociedades humanas.

### Como e porque surge

A generalização da preocupação pela linguagem surgiu na sequência da 1.ª sessão de formação, subordinada ao tema da comunicação e linguagem, realizada quer com educadoras do pré-escolar, docentes do 1.º ciclo, diretora e bibliotecária, quer com todo o pessoal não docente da Escola – assistentes operacionais e cozinheira.

A compreensão dos efeitos negativos do uso do masculino, dito “universal”, na formação das crianças, e na interiorização do desigual valor que essa utilização confere a mulheres e a homens, explica a pronta adesão, por parte de todas as pessoas da Escola, ao uso de uma linguagem inclusiva quanto aos dois sexos.

Assim, o principal motivo que levou a esta prática foi a consciencialização, por parte de todas as pessoas, da necessidade de contrariar o uso sistemático do tal “masculino universal” na linguagem, quer oral, quer escrita, utilizada na Escola, em todos os contextos, situações e espaços.

### Breve descrição da alteração introduzida

Procurou-se eliminar o “masculino universal”, usado como genérico, na linguagem oral (nas interações regulares com as crianças mas também com as famílias) e escrita (em sala de aula, nos conteúdos tratados, nas paredes das salas, assim como nos contactos com as famílias). Todas as profissionais passaram a usar, na mesma altura e da mesma forma generalizada e sistemática, o feminino e o masculino na escrita e na *fala* com as crianças:

- ➔ Na interpelação das crianças, em qualquer momento e situação, no refeitório, na sala de aula, no recreio ou na biblioteca;
- ➔ Na oralidade em contexto de sala de aula;
- ➔ Na escrita (em contexto de aprendizagem formal e de forma integrada nos conteúdos de aprendizagem, através da análise crítica dos manuais escolares e de outros livros e do recurso a outros materiais pedagógicos como imagens e vídeos);
- ➔ Nos contactos escritos e orais com os pais e as mães;
- ➔ No jornal da Escola e *Facebook* da Escola.

Estas alterações traduziram-se em algumas atividades específicas como é o caso, em sala de aula, da realização de exercícios de reconstrução da linguagem nos textos dos manuais de português, de modo a torná-la compatível com a indispensável visibilidade igual das figuras masculinas e femininas, obviamente no âmbito da narrativa em questão. A utilização de linguagem não androcêntrica tem consequências em toda a comunicação em contexto educativo formal pois corrige não só invisibilidades e silêncios, mas também representações, nomeações e descrições. Daí que tenha sido nesta prática, em torno da linguagem, que se inscreveram outras práticas como a interpretação de textos para desmontar a natureza sistemática das visões estereotipadas das “características de” mulheres (beleza, fragilidade, maternidade) e homens (força, proteção, capacidade de resolução de problemas), ao mesmo tempo que se imaginaram outros cenários; ou o trabalho em torno de catálogos de brinquedos de Natal, de modo a obter-se catálogos que não fossem separados por brinquedos e cores “de menina” e “de menino”, exercício que marcou significativamente as crianças.

No âmbito desta prática, destacam-se duas linhas de intervenção pedagógica desenvolvidas, respectivamente, no 2.º ano e no 4.º ano. No 2.º ano, o trabalho realizado com as crianças integrou 4 dimensões simultâneas e coerentes entre si: a linguagem utilizada nos manuais escolares; as representações veiculadas por imagens e vídeos usados como complemento pedagógico dos manuais escolares; os estereótipos nas profissões; mulheres e homens nas diferentes culturas (Ver Caixa 1).

## **Caixa 1 - A linguagem paritária no 2.º ano**

### **A constatação nos manuais de uma da linguagem onde predomina o género gramatical masculino**

Esta constatação foi feita frequentemente pelas crianças e com alguma indignação, perguntando porque se fala de um médico e não de uma médica. Face a isto, foi trabalhada a ideia de que todas as profissões podem ser desempenhadas por mulheres e homens, dando-se exemplos concretos: tanto há camionistas homens como camionistas mulheres. Simultaneamente, começou a verificar-se a correcção, feita pelas crianças nos seus manuais, do uso de palavras no masculino para o uso de palavras no feminino ou também no feminino.

### **A utilização de imagens ou vídeos explicativos, representativos de homens e de mulheres, como complemento das explicações dos conteúdos de aprendizagem**

O recurso a estes materiais surgiu quando se falou das escolhas das mesmas profissões, quer por homens, quer por mulheres, e como complemento da intervenção sobre a linguagem utilizada nos manuais escolares, reforçando-se a inclusão das mulheres, apresentadas com voz ativa e de forma participativa na sociedade. No caso das profissões, tema abordado no 1.º ciclo, as crianças incorporaram a ideia de que as mulheres têm a mesma capacidade/conhecimentos/competências do que os homens e que devem, por isso, ser mais valorizadas e mais bem pagas.

### **Profissões difíceis**

De forma complementar, falou-se das hipóteses das meninas escolherem profissões desempenhadas por homens, como por exemplo, a possibilidade delas enveredarem por áreas das tecnologias e engenharias onde estão subrepresentadas. Este assunto surgiu também quando se tratou o tema das profissões na disciplina de Estudo do Meio reflectindo-se sobre o facto de tanto homens como mulheres conseguirem alcançar o que querem quando têm força de vontade que permita superar as dificuldades e obstáculos. Deu-se o exemplo dos astronautas e das astronautas, “profissão extremamente difícil”.

### **Conhecer e escrever sobre diferentes culturas**

A partir do conhecimento de outras culturas e do mote “E se a minha professora fosse um professor como no Afeganistão”, as crianças do 2.º ano escreveram um texto acerca do que seria diferente se, em vez de terem a professora que têm (mulher), tivessem um professor, como o professor que leciona Educação Física na Escolinha. A situação surgiu depois de ter sido visualizada uma imagem no manual de Estudo do Meio de um homem a ensinar o que permitiu reflectir sobre a desigualdade noutros países, como é caso de países de cultura muçulmana.

No 4.º ano, privilegiaram-se as duas dimensões da linguagem, oral e escrita, em sala de aula: a oralidade, através da nomeação do feminino e do masculino nas interações com as crianças; e a escrita, quer no âmbito do conhecimento em certas áreas, veiculado pelos manuais escolares, quer quanto às técnicas de desconstrução das histórias e da sua reescrita (Ver Caixa 2).

## **Caixa 2 - A linguagem no 4.º ano**

### **A linguagem oral na sala de aula**

A professora passou a dar importância à forma como se comunica oralmente pois as crianças tendem a imitar o modo como comunica e fala a professora, passando esta, sempre que adequado, a explicitar a identificação das crianças como menino ou menina. Nesse sentido, introduziram-se orientações escritas nos enunciados das atividades. Os efeitos surgiram quando as crianças passaram a fazer a referência oral usando sempre a palavra menina ou menino de acordo com a situação concreta de cada criança.

### **Ao nível da escrita em sala de aula**

O uso de uma linguagem integradora de meninos/homens e de meninas/mulheres conduziu a que se desse especial atenção a certos conteúdos e a alguns recursos. É o caso das atividades desportivas que, nos manuais escolares, surgem quase sempre associadas ao sexo masculino. Partindo das imagens e dos enunciados dos manuais sobre as atividades desportivas, sempre que apareciam crianças a praticar desporto, sublinhava-se que podem ser meninos ou meninas a realizar esse desporto. Para manter e reforçar essa ideia de que todas as pessoas podem praticar os diversos desportos, mostrou-se que, no mundo, diversas celebridades realizam actividades atribuídas a meninas e a meninos.

Optou-se também por fazer transformações nas histórias, ou até mesmo nas personagens, porque nas histórias há sempre um homem que “salva a princesa”. Ao passar a alterar as personagens e as histórias pretendeu-se que as crianças percebessem o valor que cada um e cada uma têm. O propósito foi o de levar as meninas e os meninos a olhar de uma forma mais livre e igualitária para as suas capacidades no futuro, em todas as áreas (trabalho, desporto, tarefas domésticas). Para manter e reforçar os efeitos desta atividade, distribuíram-se papéis para as crianças representarem a realização de algumas atividades.

## Efeitos da alteração introduzida

Dos efeitos verificados ao longo do projeto e de forma mais imediata no primeiro ano e início do segundo, destacam-se os que se tornaram mais visíveis e frequentes:

- ➔ As crianças passaram a reagir de forma espontânea quando alguém usava apenas o masculino, corrigindo “E as meninas!”;
- ➔ As crianças integraram o uso do masculino e do feminino na sua oralidade e na sua escrita;
- ➔ Nas paredes das salas da escola reforçaram-se e acentuaram-se as representações visuais e textos/frases de visibilidade do masculino e do feminino, de homens e de mulheres;
- ➔ As mães e os pais passaram gradualmente a usar o masculino e o feminino, quer com as profissionais, quer diretamente com as suas crianças (“Vai lá brincar com os teus amigos e as tuas amigas”)
- ➔ Algumas crianças descobriram novas possibilidades de futuras profissões (uma aluna do 2.º ano disse que queria escolher a profissão de engenheira da Lego, porque pretende criar e descobrir outros brinquedos da Lego; um aluno do mesmo ano referiu que gostava de ser enfermeiro, porque quer ajudar os outros).
- ➔ Apresentação pelas crianças de propostas sobre a adopção da igualdade entre mulheres e homens noutras culturas (ao nível de profissões ou do vestuário).

## Impacto para a finalidade do projeto

A linguagem revelou-se indissociável das situações concretas de desigualdade. Tornou-se evidente que o uso do “masculino universal” reproduz e reforça essas mesmas desigualdades, pela ocultação das mulheres ou a sua secundarização. Tornou-se evidente que a linguagem tem influência no tratamento de temas e nas aprendizagens como é o caso das profissões, tratadas no 2.º ano na disciplina de Estudo do Meio, assim como no conhecimento de outras culturas e países, igualmente tratadas na mesma disciplina.

Eis alguns exemplos do impacto desta prática:

- ➔ A alteração introduzida na linguagem utilizada na escola parece ter facilitado as outras estratégias mais intencionais e explícitas, como as que se desenrolaram em contexto formal (aprendizagem formal em sala), ou menos intencionais e explícitas, como as que tiveram lugar em contexto informal (recreio ou apoio às crianças mais pequenas), desenvolvidas por docentes e não docentes.
- ➔ Essa alteração da linguagem foi, simultaneamente, um meio de concretização dessas mesmas aprendizagens, como por exemplo:
  - \* Dizer as profissões ou as atividades desportivas no feminino e no masculino revelou-se indissociável da ideia de que ambos os sexos podem desempenhar ou praticar qualquer delas;
  - \* Alterar nomes de personagens de histórias ou o sexo das pessoas em certas funções (como ser professor/a) ajudou à incorporação da ideia de que qualquer papel ou função podem ser desempenhadas por homens ou de mulheres.
- ➔ As crianças integraram de forma generalizada a ideia de que não há mundos diferentes para cada um dos sexos (Ver Prática 4; Ver Argumentário Situações-problema B e C) e de que meninas e meninos existem sempre a par e em igualdade, quer na linguagem, quer naquilo que podem fazer agora e no futuro.
- ➔ As famílias integraram o projeto e consideraram-no importante, aderindo a ele de forma consciente (manifestando explicitamente o seu interesse) ou inconsciente (manifestando alteração na linguagem de forma espontânea).

Ao longo desta prática, foi ficando progressivamente mais claro que a sustentabilidade da incorporação nas crianças da ideia de igualdade, através da linguagem e das profissões (a segunda como forma de concretizar a primeira):

- ➔ Exige que toda a escola assuma como um dos seus principais valores a capacidade de mulheres e homens poderem fazer o mesmo, bem como poderem manifestar o que querem;
- ➔ Precisa de “espaços/momentos” de conversa ou/e de pesquisa que possibilite a descoberta de outros exemplos de sucesso, quer de mulheres, quer de homens em áreas consideradas do outro sexo;
- ➔ Tem como consequência a necessidade de alterar modos e costumes, não se tratando apenas de um conjunto de ideias, mas sim da assunção da mudança das práticas colectivas, começando pelas da Escola.



## Prática de Referência nº 2

### Os ambientes educativos

#### Elas e eles sempre visíveis!

A criação de um ambiente educativo com uma componente visual que integre, de forma explícita e equilibrada, referências a rapazes e a raparigas, a mulheres e a homens proporciona e facilita a incorporação do igual valor a dar aos seres humanos, sejam homens ou mulheres.

#### Em que consiste

Esta prática centra-se nos espaços de aprendizagem formais (salas do pré-escolar e das turmas do 1.º ciclo) e consiste na criação de ambientes educativos que proporcionem e facilitem aprendizagens significativas em torno do igual valor dado a mulheres e a homens.

O seu objetivo é assegurar idêntica visibilidade e diversidade nas representações de mulheres e de homens, nos diferentes contextos da vida (privada e pública) e na partilha efetiva de poder entre umas e outros no espaço público. Esta integração fez-se com recurso simultâneo à imagem e à palavra escrita e assume especial relevância nas opções de decoração das salas.

#### Como e porque surge

A escola apresenta um ambiente educativo onde se confere especial atenção à presença de elementos do imaginário infantil nas paredes do seu edifício – corredores, escadas, halls, paredes exteriores e salas.

Acresce que há muito que, na Escolinha, as salas de aula são decoradas no início de cada ano letivo, com temas sempre renovados. Permanecendo ao longo do ano, os conteúdos das paredes das salas constituem um recurso permanente para as crianças que, repetidamente, podem ler e ver o que as paredes das salas lhes mostram. Passar um ano letivo a ter aulas numa sala sem ir interiorizando a sua decoração é muito pouco

provável. Daí que a escolha dos conteúdos visuais e textuais das paredes das salas constitua uma decisão que, em função das idades e níveis de desenvolvimento das crianças, visa provocar a sua curiosidade, o seu interesse, a sua capacidade criativa e de relacionamento de situações, a sua vontade de futuro, ao mesmo tempo que as ajuda a desenvolver espírito crítico relativamente àquilo que observam à sua volta.

Se na decoração das salas já havia preocupações em relação à igualdade, estas passaram a ser centrais com o Projeto cujos objetivos, a partir do segundo ano, se refletiram no ambiente como mais uma estratégia pedagógica de integração da igualdade entre mulheres e homens na educação escolar.

Este ambiente pode contribuir para que as crianças constatem que há aspetos da vida que importa melhorar, incluindo os que persistem em manter mulheres e homens em situações de desigualdade. Nesse sentido, revelou-se importante, em diversos momentos de aprendizagem, a exploração dos elementos presentes no ambiente educativo criado em cada sala, e que permanentemente se pode ver, ler e observar.



### Breve descrição da alteração introduzida

Para a criação do ambiente educativo pretendido, no 2.º ano letivo do Projeto, escolheram-se para as salas temas específicos, como a ação de mulheres em certas áreas ou atividades em que surgem raramente, ou integraram-se, de forma explícita e equilibrada, homens e mulheres noutros temas já escolhidos (ver Caixa 3).

O tema de cada sala foi, por sua vez, objeto de diversas atividades que permitiram aprofundar e dar continuidade a conteúdos contemplados nas paredes, fazendo coincidir os objetivos pedagógicos das opções decorativas com os que nortearam a atividade pedagógica desenvolvida ao longo do ano, no quadro das orientações curriculares do pré-escolar e do currículo do 1.º ciclo.

### **Caixa 3 - Descoberta do mundo**

**Na sala dos 5 anos** o tema “À descoberta do mundo” incentivou a descoberta dos hábitos e costumes do local escolhido pelas crianças para “visitar”. Para isso, foram apresentadas às crianças duas personalidades locais relevantes - um homem e uma mulher - do país que tinham escolhido e para onde tinham iniciado uma viagem imaginária num submarino. Nessa “viagem” organizaram-se várias atividades, como a elaboração de um álbum de fotografias com as personalidades de cada país, que depois pode ser visto e revisto, mostrando como, quer as mulheres, quer os homens, são indispensáveis e importantes; receber a visita na sala da escola de pessoas que estiveram nos países escolhidos e que transmitiram as experiências vividas, nomeadamente em relação à igualdade entre mulheres e homens; a criação de uma exposição de esculturas que realçavam a igualdade entre homens e mulheres. As crianças foram debatendo os diferentes hábitos e costumes dos países visitados, incluindo os que dizem respeito a homens e a mulheres.

Esta prática mobilizou de forma particular duas salas do pré-escolar (4 anos e 5 anos) e a sala da turma do 4.º ano. Ao longo do ano, foram sendo introduzidos novos conteúdos, de acordo com as aprendizagens que foram sendo feitas, mantendo-se sempre a mesma abordagem equilibrada e diversificada quanto a ambos os sexos.

### **Efeitos da alteração introduzida**

As escolhas para o ambiente educativo correspondentes aos objetivos pedagógicos, bem como as atividades realizadas ao longo do ano, facilitaram a abordagem do tema das relações entre homens e mulheres no conhecimento sobre o mundo e no desenvolvimento de capacidades, tais como as de observar, ver, ler e analisar o que se vê e se lê, de procurar mais informação sobre o que se quer conhecer, de estabelecer comparações sobre aspetos diferentes da vida humana, de pensar sobre os novos conhecimentos e de refletir criticamente sobre eles.

Com o tema das famílias de animais, as crianças estabeleceram mais facilmente comparações entre os elementos masculinos e femininos de qualquer família, incluindo da sua própria família, e os afazeres mais ou menos equilibrados entre as pessoas dos dois sexos (Ver Caixa 4).

A consciência da ligação entre igualdade e justiça por parte de algumas crianças foi uma consequência do tema sobre costumes e culturas de diferentes países (Ver Caixa 5).

Por último, ousar fazer algumas coisas que se gostaria de fazer foi um efeito do tema relativo a mulheres célebres junto de algumas meninas mais velhas (Ver Caixa 6).

#### **Caixa 4 - Famílias de animais**

**Na sala dos 4 anos**, a partir da informação constante das paredes da sala, as crianças foram alargando os seus horizontes e fazendo novas descobertas sobre algumas espécies de animais; conheceram o comportamento do macho e da fêmea e a função que desempenham; compararam as famílias dos animais com as suas famílias, sublinhando semelhanças e diferenças; constataram que, diversamente dos animais, os seres humanos são dotados de inteligência, de vontade e de liberdade de escolha, podendo alterar os seus comportamentos.

Com a visualização de imagens, houve momentos de diálogo procurando-se levar as crianças a pensar na organização da sua família. Tomaram assim consciência do modo como a sua família se organiza e do que fazem os seus elementos, do sexo masculino e do sexo feminino, trabalhando-se os papéis e as expectativas mais igualitárias para homens e mulheres, meninas e meninos, na família.

#### **Caixa 5 - Mulheres e homens em diferentes países**

**Na sala dos 5 anos**, as crianças recolheram dados sobre os hábitos e costumes nos diferentes países, comparando-os e debatendo de forma crítica sobre os direitos das mulheres.

Conhecer um país ou região nova, através de personagens locais relevantes de um homem e de uma mulher, contribuiu para habituar as crianças a ver os grupos e as sociedades humanas constituídos sempre de forma explícita e visível por homens e mulheres, permitindo-lhes assim verem as mulheres em lugares de poder equivalentes aos dos homens. Para além disso, permitiu avaliar se, na opinião das crianças, essa paridade é suscetível de introduzir mudanças e quais.

#### **Caixa 6 - Mulheres inspiradoras**

**No 4º ano**, o trabalho realizado permitiu inspirar algumas meninas que passaram a incorporar as personalidades ao ponto de se mascararem e de realizarem réplicas das suas obras.

As crianças perceberam como a diversidade de capacidades, de conhecimentos, de atividades e de funções caracterizam tanto homens como mulheres, sendo partilhados por uns e por outras. O interesse por descobrir mais mulheres que se destacaram (ao longo do tempo e no presente) levou a novas pesquisas e deu lugar a novos momentos de debate.

## Impacto para a finalidade do projeto

Esta prática permitiu reforçar a importância da coerência da comunicação no interior da escola para a integração da ideia da igualdade social entre homens/meninos e mulheres/meninas. A palavra e a imagem foram elementos cruciais do Projeto e funcionaram como um dos elementos estruturantes da ação educativa. As atividades realizadas ao longo do ano permitiram continuar e aprofundar a abordagem do tema das relações entre mulheres/meninas e homens/meninos, reforçando a importância do que viam e liam nas salas.



A criação de ambientes educativos facilitadores das aprendizagens em torno da igualdade designadamente através do uso de imagens visuais e plásticas nas salas, fez convergir três vertentes do projeto inerentes a uma educação para a igualdade entre meninos e meninas:

- ➔ A comunicação inclusiva através da palavra (linguagem) e da imagem;
- ➔ A diversidade de representação de homens/meninos e de mulheres/meninas;
- ➔ O conhecimento sobre a humanidade, as sociedades e os grupos entendidos como constituídos sempre pelos dois sexos.

Deste modo, constatou-se que esta prática potenciou e foi potenciada, em simultâneo, por outras práticas da Escola, em especial o uso de uma linguagem inclusiva de mulheres e de homens (**Prática 1**), favorecendo o entrosamento entre a prática da linguagem e aquela que se desenvolveu em torno do currículo.

O ambiente escolhido para as salas e as atividades realizadas à volta dos respetivos temas convergiram e sustentaram a prioridade educativa do projeto que se traduz na rejeição da ideia de esferas separadas para homens e para mulheres, para meninas e para meninos.

A presença de homens e de mulheres nas salas, a par da linguagem inclusiva utilizada em toda a escola e em especial em sala, contribuíram para consolidar nas crianças a ideia da existência e do igual valor de meninas e de meninos, de mulheres e de homens nos diferentes grupos humanos e nos lugares e situações em que vivem.

## Prática de Referência nº 3

### Histórias e Livros

Ler, contar e partilhar as mesmas histórias são meios que permitem a interiorização de que não há mundos separados para meninas e para meninos. As dinâmicas que se apresentam ligadas aos livros e à leitura evidenciam como se pode trabalhar em torno da linguagem e das narrativas para promover a igualdade entre mulheres e homens. A biblioteca, ao organizar-se em torno do *ler e contar*, é um espaço privilegiado para a igualdade entre meninos e meninas

#### Em que consiste

Esta prática consiste em retirar de quaisquer personagens das histórias infantis a carga de “papéis sociais” determinados e fixos em razão do sexo, bem como de “opções específicas atribuídas” porque se é menino ou menina. Centra-se, pois, em dar a conhecer, a meninas e a meninos, as mesmas personagens, femininas e masculinos, diversificadas quanto a características e a ações, o que são e que o fazem, de forma a permitir que, tanto elas como eles, possam identificar-se com diferentes tipos de pessoas e com as suas características.

Ao mesmo tempo, esta prática integra a generalização da ideia de que todas as histórias e todos os livros são para todas as crianças, destinando-se indiferenciadamente a meninos e a meninas. De uma forma geral, trata-se da ausência da associação de qualquer narrativa a homens ou a mulheres, a meninos e a meninas.

Um dos principais contextos em que esta prática se concretizou foi o da biblioteca e uma das actividades que tornou esta prática mais visível foi a construção das diversas histórias que integraram o Prédio da Igualdade, a cargo do contador de histórias, Bruno Batista, e que constituiu o centro da Festa de Natal de 2020 (Ver Caixa 7).

## Como e porque surge

Em qualquer biblioteca escolar a forma de catalogar não deve conter o critério do sexo de quem lê os livros, sendo um livro sempre catalogado quanto à sua temática como “Livros de aventuras”, “Livros jogo”, “Banda desenhada”, “Poesia”, e não “para” quem se destina, como “Livros para meninas” ou “Livros para meninos”.

A *Escolinha* já tinha esta preocupação, comum a muitas outras escolas. Apesar disso, era frequente os meninos escolherem certos livros e não escolherem outros por os considerarem de meninas.

Daí que esta prática se tenha generalizado a partir de várias conversas com alunos e alunas em diferentes ocasiões que, face a uma coleção particular de livros, “Gerónimo Stilton”, os escolhiam em função da cor. Um grupo de livros tem lombadas amarelas e a personagem principal é o rato Gerónimo Stilton; outro grupo de livros tem lombadas cor de rosa, e a personagem principal é Tea Stilton. Gerónimo e Thea são irmãos. O que recorrentemente acontecia era que os rapazes só levavam os livros amarelos e as raparigas só os cor de rosa. Trata-se de uma coleção bastante requisitada e todos os livros estão catalogados na mesma categoria: banda desenhada. Há quatro livros amarelos e quatro cor rosa.

Numa biblioteca escolar existem muitas conversas à volta dos livros – e de muitas outras coisas... Neste contexto, tornou-se mais evidente a preocupação de deixar bem claro em todas as crianças que visitam a biblioteca de que todos os livros são para elas. Esta prática, existente também noutras escolas, pode estar presente na atividade de qualquer professor ou professora bibliotecária. É suposto que a frase entre nos ouvidos de toda a gente: “Não há livros para meninas, nem há livros para meninos. Há livros!” e há crianças que gostam (ou não) de os ler.

## Breve descrição da alteração introduzida

Com o Projeto reforçou-se a prática já seguida pela Escola de dizer, as vezes que sejam precisas e em especial na biblioteca, que “não há livros para meninos nem livros para meninas! Há livros!”

Sempre se respeitaram as escolhas literárias das crianças, mas quando se constatou (sobretudo nos rapazes) que as crianças mudavam para outros livros quando, por exemplo no caso da colecção dos livros de Gerónimo Stilton, já tinham requisitado os quatro amarelos, perguntava-se-lhes sempre porque não levavam agora os da Tea. “Porque esses são para meninas!” era a resposta que se ouvia sempre. Ao insistir-se “Porque não experimentas levar os da Tea?”, na maior parte dos casos, os rapazes levavam mesmo os livros. “São mesmo fixes!”

Assim, quando as crianças, principalmente os meninos, rejeitavam um livro por acharem que era para o outro sexo, ouviam (e é necessário continuarem a ouvir porque, às vezes, ainda é preciso!) “Mas não há livros para meninas, nem livros para meninos. Há livros!”

Mesmo quando as capas dos livros não ajudam, com as suas cores e temáticas muitas vezes definidas (rosa e histórias maravilhosas, caseiras, para meninas e azul e histórias de aventuras, sempre em viagem, para meninos) a resposta é sempre a mesma: “Há livros!”

## Efeitos da alteração introduzida

Atualmente, as crianças escolhem livremente os livros que querem ler, fazendo-o indiferenciadamente sem atender ao sexo de quem os requisita. A ideia de que “Há livros!” e que estes se destinam a quem os quer ler, é a regra seguida por todas as crianças que vão à biblioteca.

Já várias vezes se ouviu este tipo de diálogo entre crianças, sem ser preciso dizer nada. Ainda que esta situação tenha ocorrido elas reproduzem, tal qual, o que se lhes dissera.

“Não há livros para meninas, nem há livros para meninos. Há livros!”

A alteração maior deu-se nas cabeças das crianças. Para a grande maioria, não há qualquer problema em requisitar seja que livro for. A maior alteração parece ter sido a maior liberdade de escolha das crianças, sem nenhum tipo de constrangimento ou crítica.

Quase ninguém diz que há livros para meninos e livros para meninas mas todas as crianças sabem onde se guardam todas as histórias. Trata-se apenas de as escolher, bem como dos livros que as contam. Espera-se que as escolhas de leitura feitas pelas crianças não sejam influenciadas pelas lombadas ou capas dos livros, nem tampouco pelo sexo das suas personagens, mas apenas pelo gosto e pela apetência de cada uma pela leitura.

## Impacto para a finalidade do projeto

Esta prática revelou-se especialmente importante para os objectivos do Projeto questionando uma educação que ainda não assume a indispensabilidade de anular a prática costumeira das esferas separadas para mulheres e para homens.

De um modo mais direto, fez convergir a leitura e o conhecimento do mundo dado pela leitura com a prática da igualdade nas brincadeiras e permitiu que as crianças desenvolvessem o seu espírito crítico sobre os estereótipos presentes nos livros, à semelhança do que ocorreu em sala de aula, no 1.º ciclo, com os manuais escolares (Ver Prática 2), conferindo maior coerência à ação educativa de questionamento dos preconceitos de género que condicionam o livre desenvolvimento pessoal de menina e de meninos.

Ao mesmo tempo, esta prática beneficiou da insistência, por parte de todas as profissionais da Escolinha, da utilização de uma linguagem inclusiva que nomeia e explicita de forma recorrente a existência de meninas e de meninos.



A coerência do Projeto beneficiou de forma significativa com esta prática devido ao cruzamento dos seus efeitos com os de outras práticas que se generalizaram em todos os espaços da Escolinha, como é caso da utilização de uma linguagem, oral e escrita, que assegura a igual visibilidade a rapazes e a raparigas, homens e a mulheres, e o seu alargamento à interação com as famílias. Ao mesmo tempo, ouvir e ler histórias que conferem o mesmo valor e apresentam a mesma diversidade a homens e a mulheres, assim como partilhar os mesmos livros e histórias, veio reforçar as práticas desenvolvidas em contexto formal (sala ou turma), de cariz curricular, como a dos ambientes educativos e a do conhecimento sobre o mundo e que levaram à necessidade de introduzir abordagens corretivas, quer de linguagem, quer de estereótipos, nos diversos suportes trabalhados com as crianças.

Eles e elas existem, coexistem na Escola, brincam a tudo partilhando todos os brinquedos e espaços e lêem os mesmos livros, conhecendo as mesmas histórias, as mesmas personagens, femininas e masculinas, e tomando contacto com as diferentes características, ações e funções de todas essas personagens.

Esta prática foi ainda importante porque através da partilha dos livros e das suas histórias e personagens, contribuiu para a incorporação pelas crianças da ideia da livre escolha. A sustentabilidade desta prática consistirá em continuar todos os dias este caminho.

### **Caixa 7 - Prédio da igualdade**

Associada a esta prática, desenvolveram-se diversas atividades, de âmbito restrito, em sala e no contexto da AEC, com o “Contador de Histórias”, Bruno Batista. Nesta, foi desenvolvido, ao longo do 2.º ano do projeto, “O Prédio da Igualdade” em torno da criação, de histórias sobre o tema da igualdade. As histórias sobre as diferentes famílias que ocupam o Prédio, as personagens e objetos criados em cada casa e a posterior teatralização das histórias na Festa de Natal convergiram numa atividade comum a toda a escola e que teve a participação final das famílias.

O Prédio da Igualdade foi apresentado às crianças pelo contador de histórias Bruno Batista que as imaginou e foi desenvolvendo no decorrer das suas idas à *Escolinha*. Em cada sessão – quinzenal – as crianças descobriam mais uma história, de uma personagem ou de uma família que vivia num dos andares do prédio. Em cada andar, com cada família ou personagem, o contador de histórias foi mostrando (de uma forma mais ou menos evidente) diversas situações de desigualdade. As histórias das pessoas que viviam no prédio foram-se cruzando e, ao longo das várias sessões, as crianças foram sendo levadas a pensar em diferentes situações. Um polícia que gosta de fazer tricot, uma rapariga que dá a volta à sua vida para conseguir trabalhar no que quer, o que significa ser cego, como se sente uma criança adotada, como vive uma família muçulmana, o que sente alguém que é vítima de violência... Foram muitas as temáticas abordadas. Em todas, existiu sempre a preocupação de mostrar e de fazer as crianças refletirem no que é, ou não, igualitário, no que é, ou não, justo. À medida que as sessões iam avançando, o grupo dos 5 anos fez, a partir de caixas de sapatos, cada um dos andares do prédio, com as respetivas personagens, feitas pelas crianças através de desenhos e pequenas esculturas. Todas as decisões sobre as personagens, móveis e disposições das casas, foram decididas democraticamente na sala de aula. O grupo do 4.º ano trabalhou em parceria com os 5 anos, ajudando nos vários elementos decorativos do prédio. A escultura final, um prédio de quatro andares – esquerdo e direito – foi uma inspiração para a Festa de Natal da *Escolinha* e ainda uma das peças principais da exposição sobre o projeto no Museu Coleção Berardo, no Centro Cultural de Belém, em Lisboa.

## Prática de Referência nº 4

### Brincar a tudo, como iguais

Brincar a tudo e com tudo centra-se na ideia de partilha do mundo em que se alicerça a igualdade efetiva entre mulheres e homens, incentivando-se as brincadeiras mistas, nas quais participam crianças de ambos os sexos. Esta constitui uma forma de mostrar às crianças que não há universos separados para meninos e para meninas.

#### Em que consiste

Constitui uma prática da *Escolinha* que consiste no incentivo, por parte das educadoras, professoras e assistentes operacionais, a que as crianças brinquem a tudo em todos os espaços da sua sala, no caso do pré-escolar, e no recreio da escola, independentemente do sexo. Com o projeto, esta prática foi objeto de uma maior atenção por parte das educadoras, das professoras, bem como das assistentes operacionais que acompanham as crianças nas brincadeiras “livres” que têm lugar nos recreios.

#### Como e porque surge

O principal motivo desta prática é a importância do brincar para a aprendizagem do saber fazer e dos diferentes papéis e funções da vida adulta, sendo por isso um meio de aprender a conhecer o modo como as pessoas vivem em conjunto e o que cada pessoa pode ser e fazer. A mesma diversidade de aprendizagens por meninos e meninas constitui uma estratégia educativa que incentiva as crianças, desde os primeiros anos, para a livre utilização de brinquedos por ambos os sexos e para a partilha das mesmas brincadeiras.

Ao mesmo tempo, brincar a tudo permite o desenvolvimento do mesmo tipo competências, quer em meninas, quer em meninos, permitindo que umas e outros tenham as mesmas oportunidades para desenvolver as suas potencialidades humanas.

Ao mesmo tempo, esta é uma forma de educar meninas e meninos para a igualdade incentivando as crianças a partilhar tudo o que existe e a vivenciar essa igualdade no seu quotidiano. Brincar a tudo no recreio implica ainda a noção de que o espaço do recreio é para toda a gente e deve, por isso, ser ocupado de forma equilibrada.

## Breve descrição da alteração introduzida

Com o projeto reforçou-se a atenção das educadoras à partilha de brincadeiras e de brinquedos, não havendo alterações significativas nas salas do pré-escolar, na realização de atividades e de formas de trabalhar com as crianças mais pequenas, como é caso da sala dos 3 anos (Ver Caixa 8).

O projeto veio alargar esta prática aos espaços informais onde, por ação das assistentes operacionais, as meninas e os meninos foram incentivados a diversificar as suas brincadeiras e a partilhar mais as mesmas brincadeiras e os mesmos brinquedos.

### **Caixa 8 - Sala dos 3 anos**

As atividades já eram lançadas de igual forma para ambos os sexos, de acordo com o seu teor e objetivos e sempre na lógica de todas as crianças terem as mesmas oportunidades. Não existiam atividades ou brincadeiras diferenciadas por sexo pois tudo era e é para todos e todas. Assim, todas as crianças brincam em pequenos grupos, escolhendo a temática segundo a qual os brinquedos estavam organizados na sala – os “cantinhos” -, que incluíam áreas conexas com o cuidado – bonecas, biberões - e tarefas domésticas – cozinha, pôr a mesa, cozinhar. A distribuição das crianças por “cantinhos” surgiu da necessidade de dividir as crianças em pequenos grupos, de forma a brincarem em zonas distintas da sua sala, variadas, por preferências ou regime de rotatividade, em vez de o fazerem em grande grupo e num só tipo de brincadeira.

Acresce que, por vezes, as crianças mais pequenas não têm a perceção da diferença, muitas delas não têm a noção concreta se são menino ou menina, respondendo em ambos os casos. Constatou-se ainda que na sala dos 3 anos, em que todos e todas têm acesso às mesmas atividades, brinquedos/brincadeiras e jogos de igual forma, fazendo-o livremente mediante as regras existentes na sala, as crianças não têm a “crueldade” de rotular o/a(s) colegas face a situações pontuais ou específicas. Tanto os meninos brincam com bonecas e biberões ou cozinham e põem a mesa; como as meninas brincam com carrinhos e ferramentas.

Um exemplo é o futebol, que até aí era uma brincadeira predominantemente de meninos, passando depois a ser um jogo no qual participavam as meninas que gostavam de o fazer. Ao longo do projeto foi-se verificando uma maior diversidade de brincadeiras, umas inventadas pelas crianças e outras pelas assistentes operacionais, tais como outros jogos com bola e outros jogos coletivos sem bola, bem como brincadeiras com bonecos ou outros objetos (como o “antistress”) que as crianças traziam de casa ou ainda a atividade do tricot realizada por meninos e meninas.

Neste sentido, foi introduzida um novo entretenimento por iniciativa da Diretora da Escola, quando meninos e meninas do 1.º Ciclo começaram a aprender a fazer tricot, à hora de almoço, em regime de voluntariado. Depressa esta atividade foi levada para o recreio por crianças de ambos os sexos. Com a pandemia, jogos com bola e a atividade do tricot tiveram de ser suspensas.

## Efeitos da alteração introduzida

- ➔ No 2.º ano do projeto começaram a observar-se os efeitos do alargamento desta prática aos diferentes espaços da escola, em particular ao espaço do recreio. Enumeram-se os principais:
  - \* Nos recreios meninos e meninas passaram a brincar mais em conjunto;
  - \* Meninos e meninas passaram a brincar em atividades mais diversificadas – o que se passou com a invenção do novo futebol com outras regras (tocar), a diversidade de formas de estar no recreio (meninos e meninas brincam com bonecas/os trazidos de casa), a realização de outra atividade desportiva para além do futebol (foi colocado um cesto de basquetebol) e o tricot que passou a estar presente nos recreios, a partir de uma certa altura;
  - \* A conflituosidade nos recreios diminuiu;
  - \* As crianças passaram a estar mais tranquilas no recreio;
  - \* A concentração em contexto educativo formal aumentou.

- ➔ No 4.º ano do projeto, constatou-se que, no Natal, a algumas crianças foram oferecidos brinquedos não estereotipados, quer em meninas (um carro) quer em meninos (uma cozinha).
- ➔ A enorme adesão das crianças ao tricot manifestou-se no cariz lúdico que ela passou a ter, pois ter agulhas e lã para tricotar passou a ser uma atividade divertida. Depressa começou a ser acompanhada e apoiada pelas famílias (incluindo através da compra de agulhas e de lã).
- ➔ No 4.º ano do projeto, alguns meninos que usaram adereços no cabelo (vindos de casa) e roupa de cor rosa não foram alvo de quaisquer comentários negativos da parte de ninguém.



## Impacto para a finalidade do projeto

Brincar a tudo permitiu que as crianças vivenciassem situações que lhes mostraram que “eu posso, eu sou livre de...” e “eu sou capaz”.

Simultaneamente, permitiu a concretização da situação de partilha e colaboração entre os sexos que passou a ser objeto de intencionalidade educativa, o que nem sempre sucede – colaborar e partilhar muitas vezes faz-se com outras crianças mas não necessariamente do outro sexo.

Ao incluir nas opções oferecidas, tanto a meninas como a meninos, tarefas domésticas e de cuidado, encorajam-se não só as meninas, como era tradicional, mas também os meninos a “escolher fazer” essas tarefas, o que implica o abandono do estereótipo segundo o qual tais brincadeiras não seriam “próprias para rapazes”. E ao organizar a atividade de modo a que, aleatoriamente, meninos e meninas possam brincar em conjunto a cuidar de bebés ou a tratar da alimentação, criam-se e vão-se reforçando as condições para que, na vida adulta, haja partilha, de facto, destas tarefas entre homens e mulheres.

O alargamento da prática aos espaços informais e o papel desempenhado pelas assistentes operacionais veio reforçar a partilha de uma perspetiva da escola como um todo (*whole school approach*) por todas as profissionais da escola. Por outras palavras, tornaram-se evidentes os *efeitos cruzados* da atuação das diferentes profissionais da escola e o modo como todas, no tipo de intervenção específico de cada uma, contribuíram para os mesmos objetivos: levar as crianças a incorporar a ideia de igualdade entre meninas e meninos, através da vivência efectiva dessa igualdade na escola, de forma multifacetada e coerente, em todos os espaços e ao longo do tempo em que permanecem na escola.

Esta prática é crucial para a aprendizagem do viver em conjunto em pé de igualdade, tendo beneficiado da utilização de uma linguagem inclusiva em termos de masculino e do feminino por parte das profissionais da escola (Ver Prática 1). A coerência entre as duas práticas permitiu o seu reforço mútuo. Esta prática exige que, de forma continuada e o mais cedo possível, se assegurem, a todos os níveis da vida escolar, as mesmas oportunidades a meninas e a meninos. À medida que vão crescendo, vão assumindo e interiorizando os valores de igualdade e a considerar como normal a inexistência de discriminações de qualquer tipo.

## Prática de Referência nº 5

### A partilha das tarefas domésticas Eu faço, tu fazes. Em casa e em todo o lado

Educar para a igualdade entre meninas e meninos implica a valorização da esfera familiar e das atividades desempenhadas tradicionalmente por mulheres, considerando-as próprias de qualquer pessoa, independentemente do sexo, e encorajando à igual partilha do trabalho doméstico.

#### Em que consiste

Esta prática consiste na igual valorização, para ambos os sexos, das diferentes tarefas e/ou atividades domésticas e centra-se na vida familiar concreta, vivida e conhecida pelas crianças.

Os eixos em torno dos quais se desenvolveu esta prática foram: a pertença familiar; a corresponsabilidade e a autonomia individual de âmbito privado.

O seu desenvolvimento inclui a participação das famílias e de educadoras e docentes do em atividades específicas, realizadas por diferentes profissionais de escola, em contexto de sala ou de escola.

#### Como e porque surge

A Escolinha já tinha a preocupação de trabalhar estas aprendizagens, tanto através do currículo formal, como do currículo informal.

O projeto veio sublinhar a necessidade de valorizar as atividades desempenhadas tradicionalmente por mulheres na vida familiar, “desnaturalizando” a execução das tarefas domésticas como uma “competência específica” das raparigas e das mulheres e, assim, uma “obrigação” apenas delas.

Para isso mobilizaram-se três preocupações educativas que se tornaram indissociáveis para o objetivo desta prática e que a sustentaram e lhe conferiram coerência junto das crianças, a saber:

- ➔ Pertença e identificação com um colectivo (o familiar);
- ➔ Corresponsabilidade por aquilo de que todos os elementos desse colectivo necessitam (cada um dos membros de uma família contribui e é responsável pelo bem estar de todos);
- ➔ Autonomia individual na esfera privada, através do saber fazer as tarefas simples do dia-a-dia.

O objetivo foi o de banalizar a indiferenciação de “quem” – raparigas ou rapazes – realiza este tipo de tarefas e a convicção de umas e outros precisavam de aprender a fazer o que, quando crescerem, será essencial para a sua autonomia individual.

### Breve descrição da alteração introduzida

O projeto levou a uma maior consciencialização por parte das profissionais da escola da importância da valorização a dar à esfera privada e à necessidade de meninas e de meninos interiorizarem a ideia de que as tarefas domésticas devem ser feitas indiferenciadamente por mulheres e por homens. Assim, foi reforçada a atenção das profissionais a este assunto, bem como a sua capacidade de resposta às diferentes situações e contextos do dia-a-dia em que, de forma direta ou indireta, surgia o tema das actividades domésticas e de quem é suposto realizá-las ou saber realizá-las.

### **Caixa 10 - “Famílias - A História da Maruxa”**

Na sala dos 4 anos, as atividades partiram de uma história que conta a vida de um casal, a qual estava organizada de forma muito desigual, com uma enorme sobrecarga de trabalho para a mulher (Maruxa).

Depois de esta mostrar ao marido – pondo-o a fazer várias tarefas – o que custa fazer tudo sozinha, ele já partilhava essas tarefas sem problema. A partir desta história, as crianças realizaram várias atividades sobre a partilha das tarefas domésticas, de como ela existe, ou pode existir, na sua família:

- a) Análise das imagens da história, seguida da indicação de “quem faz o quê?”, a partir de diferentes imagens recortadas pelas meninas e pelos meninos;
- b) Constatação prévia individual do quotidiano familiar por cada criança através de um jogo com duas personagens representativas do pai e da mãe e partilha com o grupo;
- c) Com a partilha anterior, debate sobre os homens e as mulheres na organização familiar e no quotidiano;
- d) Realização de uma banda desenhada/jogo com as personagens da história, colocando-se homem e mulher a fazer as tarefas domésticas;
- e) Reflexão sobre as vantagens do trabalho em equipa – “trabalhar em conjunto, descansar em conjunto”.

Estas atividades integraram o desenvolvimento de competências de acordo com os objectivos curriculares do pré-escolar:

- i. raciocínio matemático com o uso de cubos para construir mesas e cadeiras;
- ii. motricidade fina na elaboração de banda desenhada e fantoches, recorrendo a plasticina para fazer o corpo humano;
- iii. trabalho em equipa ao fazer pão em conjunto (com farinha, água, fermento e sal, tudo amassado na sala e cozido no forno da cozinha) e comê-lo em conjunto.

Ao longo do projeto desenvolveram-se atividades que contribuíram diretamente para esta prática ou integraram-se novos temas, em actividades já existentes, com o mesmo objectivo.

Destacaram-se duas atividades realizadas, respetivamente, a nível individual, por uma educadora com as crianças da sua sala, e a nível de escola, pelo Jornal da Escolinha com as crianças e suas famílias.

Algumas educadoras recorreram às histórias infantis e à reflexão mais alargada sobre quem faz o quê e quais as consequências disso para os diferentes elementos da família.

Assim, a partir da exploração de histórias infantis, procurou-se pensar sobre a igualdade entre mulheres e homens fazendo a ligação entre as personagens das histórias e o contexto familiar de cada criança, procurando conhecer o que faz cada membro da família e o tempo necessário para isso, saber se há ou como pode haver equilíbrio na distribuição das tarefas, bem como qual o tempo ocupado pelos membros na família nas tarefas que fazem e no tempo que têm para si.

As atividades realizadas sob o lema “Famílias – A história da Maruxa” surgiu a partir da escolha de uma história-pretexto para levar as crianças a refletir sobre o papel do pai e da mãe na organização familiar – a divisão das tarefas domésticas – tendo em conta a sua realidade familiar e a fazer a comparação com a história (Ver Caixa 10)

Através de uma prática de escola que mobilizou crianças de diferentes idades e as respetivas famílias em torno do jornal de parede, afixado à entrada do edifício da escola para que todas as pessoas o possam ler, procurou-se valorizar a tarefa doméstica de cozinhar e a família enquanto coletivo que funciona em equipa, sem sobrecargas para ninguém. “Receitas das famílias” surgiu neste contexto e contou com a participação das crianças e das famílias, considerando que a partilha de uma receita familiar – feita pela mãe, pelo pai, por outro membro da família ou por todos - era uma boa forma alcançar esse objetivo (Ver Caixa 11).

### **Caixa 11 - Receitas de família**

Trata-se do hábito de partilhar as receitas preferidas das famílias das crianças, preparadas em casa, conjuntamente ou por diferentes membros, femininos e masculinos, da família, através da sua apresentação escrita e visual pelas crianças e mobilizando os elementos das respectivas famílias nessa divulgação.

No Jornal da Escolinha passou, assim, a ser afixada uma receita especial da família de uma aluna ou de um aluno, manuscrita por ela ou por ele e com uma fotografia do resultado. As crianças escreveram a receita, eventualmente tiraram elas mesmas a fotografia do prato ou do doce.

## Efeitos da alteração introduzida

Pôr as crianças desde muito cedo a pensar, a observar a sua realidade, a constatar nela eventuais assimetrias entre mulheres e homens, permite o desenvolvimento precoce do espírito crítico e da vontade de construir, para si próprias e talvez até para as outras pessoas, uma vida mais equilibrada.

Esta prática proporcionou às crianças perceber que uma relação desigual não é positiva, não sendo justo que umas pessoas tenham de fazer tudo enquanto outras apenas beneficiam do que as outras fazem. As crianças perceberam ainda que é sempre melhor quando o trabalho é feito em conjunto. Trabalhar em conjunto para descansar também em conjunto foi uma ideia que muitas crianças apreenderam.



As atividades realizadas em torno da "história da Maruxa" tiveram como efeito levar as crianças da sala dos 4 anos a refletir sobre a justiça ou injustiça da distribuição do trabalho doméstico. Assim, à pergunta: "Como é em tua casa?" as crianças "puseram" o pai e a mãe, nas diversas divisões da casa a fazer tudo, replicando a sua própria casa. Se a criança em casa vê o pai sempre no sofá e a mãe sempre a cozinhar, e vai colocar ambas as figuras na sua casinha, vai questionar-se, pensar porque razão é assim. Ou, por outro lado, não sendo assim, e estando pai e mãe a fazerem de tudo um pouco, a criança vai perceber que é mais justo que seja assim.

“Receitas das famílias” permitiu a cada criança sentir-se valorizada individualmente e enquanto membro de uma família e aprender que as tarefas inerentes à alimentação são importantes, sendo essa importância reconhecida pela escola e pelos membros das diferentes famílias. Para além disso, teve como efeito encorajar a participação das famílias na vida da Escolinha e a partilha de conhecimento sobre tarefas domésticas entre as famílias. Teve como consequência entusiasmar alunos e alunas a aprender a cozinhar e a fazer (sobretudo) sobremesas mas também outros pratos e, ao mesmo tempo, a valorizar o trabalho doméstico e a banalizar a participação dos homens nesse trabalho. Por fim, verificou-se que diversos membros da família das crianças mostraram interesse em partilhar as suas receitas.

## Impacto para a finalidade do projeto

Foi importante o efeito da valorização dada pelas crianças à esfera doméstica como uma dimensão crucial na vida de todas as pessoas e às tarefas que é necessário realizar nesse contexto por todas as pessoas – meninas e meninos, homens e mulheres sem distinções.

Esta prática sobre as tarefas domésticas sublinhou a importância da corresponsabilidade de homens e de mulheres, de meninas e de meninos, por aquilo que é comum e necessário a toda a gente, sem distinção de responsabilidades em função do sexo, sublinhando a ideia de que não há mundos separados para meninas/mulheres e meninos/homens. Foi evidente a convergência entre estas práticas e as que se realizaram em torno da igualdade e partilha das tarefas quotidianas na escola (Ver Prática 8) e da igualdade nas brincadeiras (Ver Prática 4) reforçando-se estas práticas entre si.

As atividades na sala dos 4 anos, realizadas em torno da vida concreta e quotidiana das famílias e da valorização das tarefas domésticas necessárias para toda a gente e de que toda a gente beneficia, assim como da igualdade na distribuição de tarefas entre os seus elementos, levaram os meninos e as meninas a pensar e a perguntar-se “Como farás tu, no futuro?” “Como será mais justo fazer...?”.

Ao mesmo tempo, divulgar receitas feitas em família tornou-se uma prática continuada da Escola levando a que se procurassem variantes para o mesmo objetivo, designadamente através de um concurso de ideias em que as próprias famílias sejam convidadas a apresentar sugestões.

## Prática de Referência nº 6

### A autonomia individual na esfera privada

Aprender a resolver problemas pessoais, de âmbito privado, permite desenvolver competências necessárias ao cuidar de si deixando, por um lado, de as considerar como “naturais” e sim como adquiridas e, por outro lado, de as associar às mulheres e meninas. Para além disso, diversificar os *saber fazer* traz consigo diferentes formas de treinar a concentração de meninas e de meninos.

#### Em que consiste

Esta prática centra-se no desenvolvimento de competências individuais para a autonomia na esfera privada em relação a necessidades pessoais de cariz quotidiano e imediato, que implicam tarefas geralmente associadas a competências “naturais” ou a obrigações das mulheres, tais como coser um botão ou tirar uma nódoa.

Assume-se que cuidar de si constitui uma vertente estruturante de uma educação que prepara para a autonomia individual, ao mesmo tempo que permite mobilizar outras dimensões do conceito de autonomia, próprias da esfera privada, para além das que geralmente se associam ao espaço público e a ações conotadas com o masculino (mudar um pneu, fazer um percurso desconhecido, responder a uma emergência no emprego ou na rua).

Pretende-se levar as crianças a perceber a importância da autonomia individual como uma forma de aprender a cuidar de si, assumindo os limites da natureza humana, por um lado, e não esperando das outras pessoas a resolução dos problemas individuais que exigem respostas ao alcance de qualquer pessoa, por outro lado.

Ao mesmo tempo, integram-se as aprendizagens significativas para a igualdade entre meninas e meninos na escolha de actividades extra curriculares, evidenciando-se que educar para a igualdade potencia e concorre, de forma substantiva e estruturantes, para as prioridades educativas que norteiam o pré-escolar e o 1º ciclo.

## Como e porque surge

O 2.º ano do Projeto centrou-se na ação desenvolvida diretamente com as crianças numa lógica de ação educativa coletiva e coerente, comum a toda a escola. A Diretora da Escola resolveu proporcionar aprendizagens diferentes às crianças, em regime de voluntariado, que tiveram lugar à hora de almoço. Criou-se assim uma aula para aprender a tricotar, a que se seguiria aprender a fazer outras tarefas manuais (coser botões, fazer bainhas, etc...) do mesmo tipo. A justificação apresentada às crianças foi a necessidade de aprender a fazer coisas para resolver situações inesperadas, do presente e do futuro, que, em qualquer momento, podem ocorrer, sem a dependência da mãe ou de outra pessoa adulta. Como a primeira atividade manual a aprender foi fazer tricot, surgiu assim a “aula de tricot” semanal, à hora de almoço. Por outro lado, pretendia-se permitir que as crianças aprendessem uma nova atividade que fosse realizada de forma mais tranquila e, de algum modo, com um diferente tipo de concentração.

No jornal da Escola, a Diretora Pedagógica explica o aparecimento desta prática: “Normalmente achamos que o tricot está mais direcionado para as meninas. Ao abriremos a possibilidade de rapazes e raparigas terem aulas de tricot, verificámos que esta constatação era apenas aparente. Ou seja, tanto eles, como elas, gostam de fazer tricot e isso dá-lhes boas ferramentas para as suas vidas, nomeadamente ao nível da concentração e do abandono do preconceito”.

## Breve descrição da alteração introduzida

As “Aulas de tricot” destinaram-se a todas as crianças que, tendo idade e desenvolvimento para manejar as agulhas, quisessem aprender. Tiveram lugar na biblioteca, no intervalo principal das aulas, uma vez por semana. Assim, todas as 5<sup>as</sup> feiras, no recreio do almoço, passou a haver esta aula, dada pela professora Carla Moutinho Esteves, “como uma atividade que ajuda meninos e meninas a concentrarem-se, mas que não tem nada a ver com tecnologia”. Em cada semana, de forma rotativa, seis crianças, três meninas e três meninos, frequentavam a aula. Inicialmente foram dadas as agulhas e a lã a cada criança e depressa as próprias famílias renovaram a lã ou substituíram as agulhas dadas às crianças. Bem recebida pelas famílias de meninas e de meninos, esta actividade passou a estar presente nos objetos que as crianças levavam para a escola e naquilo que usavam nos intervalos.

## Efeitos da alteração introduzida

“Aula de tricot” permitiu o aparecimento, com muito sucesso junto de alunos e alunas, de uma nova alternativa para os tempos livres dado que fazer tricot passou a ser uma ocupação presente nos recreios: “Estou a gostar muito de aprender a fazer tricot. É difícil, mas também é divertido”, Leonor Silva, aluna do 3.º ano.

Para além disso, esta atividade contribuiu para uma maior tranquilidade nas crianças como elas próprias reconheceram, em especial os meninos, como revelou Francisco Preto, do 4.º ano, ao explicar o que significa para si fazer tricot: “Adoro! Descobri uma atividade que me acalma. É espetacular!”



Ao mesmo tempo, constatou-se uma maior mistura de meninos e de meninas na mesma atividade de lazer e uma menor conflituosidade nos recreios.

Por último, a tomada de consciência da utilidade desta nova competência permitiu aos alunos e alunas participar na realização de um enorme cachecol que foi um adereço importante na Festa de Natal de 2019.

### Impacto para a finalidade do projeto

Também esta prática ajudou a consubstanciar a perspectiva da *whole school approach* preconizada na ENEC, que norteia o Projeto, pela mobilização de dinâmicas informais (recreio) com repercussões nas dinâmicas e atividades dos espaços formais (sala) e pela articulação estabelecida com as famílias, numa lógica de convergência e coerência educativas, que preside àquela perspectiva, bem como pela pertinência e nível de integração da atividade criada pela Direção da escola no desenvolvimento do projeto.

## Prática de Referência nº 7

### Quem magoa ajuda a cuidar

O confronto de uma criança com o sofrimento por ela causado noutra criança, em virtude de uma ação agressiva ou violenta, bem como a interiorização da sua responsabilidade por cuidar e tratar quem se magoa, são formas de prevenir a violência tornando-a indesejável aos olhos das crianças, em especial aos olhos dos meninos.

#### Em que consiste

Esta prática centra-se nas situações em que uma criança, de forma intencional ou não, magoa outra criança, em qualquer espaço ou contexto da escola, e na intervenção das profissionais de educação junto de quem agrediu e de quem foi agredida/o. Três dimensões educativas integram esta prática na ação dirigida às crianças que agredem outras: explicar o porquê da agressão; tomar consciência dos efeitos da violência exercida sobre outras pessoas (o sofrimento); ser responsável por ajudar a tratar de quem ficou magoado ou magoada, em colaboração com a pessoa adulta que acode à situação.

#### Porque e como surge

Na Escolinha algumas profissionais já tinham esta forma de responder às situações em que é necessário cuidar de uma criança que se magoou em resultado da ação de outra pessoa. No 2.º ano do projeto, numa das sessões de formação esta situação foi relatada por formandas quando se falava da importância do desenvolvimento de competências para o cuidado na educação para a igualdade entre meninas e meninos e de tal aprendizagem dever ocorrer muito cedo e em especial nos meninos. Nessa altura, a Diretora referiu que vira uma criança, que tinha empurrado outra, a afastar-se como se nada se tivesse passado. Foi então proposto pela Diretora que todas as pessoas tivessem esta mesma atuação: sempre que uma criança magoa outra, não bastaria pedir desculpa mas teria de ficar com a educadora, docente ou assistente operacional, a tratar de quem precisa de ser tratado ou tratada.

Com esta prática pretendeu-se levar as crianças a assumir a responsabilidade pelos seus próprios atos; a reforçar o hábito de pedir desculpa quando erram; a confrontar-se com os efeitos nas outras pessoas do descontrolo da sua agressividade e a tomar consciência do sofrimento de uma pessoa, que pode resultar da ação ou comportamento de outra pessoa, e, por último, a aprender a rejeitar a violência como alternativa para resolver problemas.

## Porque e como surge

“Quem magoa ajuda a cuidar” passou a ser uma prática generalizada na escola, seguida por todas as profissionais, de acordo com o princípio de que qualquer criança que magoa outra, mesmo sem intenção, deverá não só pedir desculpa, mas ficar junto da vítima a tomar consciência do alcance do seu ato e a ajudar a cuidar do ou da colega que magoou.

Sempre que este tipo de ocorrência sucedia, passou a chamar-se a criança agressora, deixando-a explicar-se e encorajando-a não só a pedir desculpa, mas a ficar junto da vítima, ajudando a cuidar dela.

Ao mesmo tempo, pretendia-se que a criança agressora percebesse o que sucedera à outra criança e o que lhe doía, ir buscar o gelo ou o pacho de água fria e ajudar a colocá-lo na ou no colega magoado/a, esperando que melhore ou que fique bem.

## Breve descrição da alteração introduzida

Os efeitos desta prática nas crianças consistiram na interiorização da necessidade de ajudar a reparar os danos causados noutra pessoa, bem como na sua disponibilidade crescente para ajudar quem se magoa e precisa de cuidados imediatos.

No último ano do projeto, começou a verificar-se que algumas crianças, incluindo as mais pequenas, reagem de imediato quando viam outra criança magoar-se por si própria, sem a intervenção de outra, correndo à cozinha a pedir gelo porque *X acabou de bater com a cabeça e magoou-se!*

## Impacto para a finalidade do projeto

Esta prática assumiu especial relevância no Projeto ao reforçar a dimensão do cuidado, central noutras práticas da Escola, em geral mas de forma muito particular junto dos meninos, dado que geralmente são eles quem tem mais frequentemente comportamentos de agressividade ou de reação física que envolvem outras crianças. Simultaneamente, permitiu sublinhar a necessidade da tomada de consciência de que há limites à ação individual e de que os direitos de todas as pessoas são igualmente importantes, pelo que nenhuma ação individual pode pôr em causa o bem-estar a que todas as pessoas têm direito.

De acordo com algumas das respostas às situações-problema constantes do **Argumentário**, esta prática consubstanciou a necessidade de rejeitar a violência como um comportamento “natural” nos meninos e “parte integrante” da sua identidade. Desta forma, tornou-se mais coerente a ideia de que o exercício da violência é uma forma de exercício de poder sobre alguém tendo como efeito não respeitar os direitos desse alguém.

Por último, considerou-se que a sustentabilidade desta prática não só implicaria uma atenção continuada para o reforço da sua generalização, como seria igualmente desejável a respetiva divulgação e legitimação como prática coletiva, explicitando-a nos instrumentos institucionais próprios da *Escolinha*.



## Prática de Referência nº 8

### Posso ajudar?

A educação para cuidar daquilo que é comum a todas as pessoas e de quem necessita de ajuda promove, tanto em meninas como em meninos, a importância da interajuda e da corresponsabilidade por aquilo que se partilha com as outras pessoas, ao mesmo tempo que permite considerar como normal o facto de qualquer pessoa poder cuidar de outra e poder necessitar de ser cuidada, independentemente do seu sexo.

### Em que consiste

A prática centra-se no desenvolvimento da capacidade de interajuda por parte das crianças através da partilha de tarefas e/ou atividades do dia a dia da escola, quer de manutenção do espaço colectivo (limpar ou arrumar), quer de apoio a crianças mais pequenas. O seu desenvolvimento faz-se no âmbito do quotidiano escolar e envolve de forma direta e continuada a atuação do pessoal não docente. O objetivo é o de incentivar à disponibilidade (subjéctiva) e à capacidade (objéctiva) das crianças para responder a situações e a necessidades no dia a dia, comuns ou específicas, numa lógica de interajuda e cooperação com outra(s) pessoa(s), através da ajuda na realização de tarefas diárias.

### Porque e como surge

Ao longo do dia, o pessoal não docente realiza diversas tarefas necessárias ao quotidiano da Escolinha, como é o caso de arrumar salas de aula ou o refeitório, bem como outras de acompanhamento das crianças em diversas atividades - por exemplo quando vão à nataçāo - ou ainda de assegurar a hora da sesta das crianças do pré-escolar, depois do almoço, o que implica ir buscá-las ao recreio e levá-las para a sala onde vão dormir, enquanto as mais crescidas (1.º ciclo) brincam no recreio. A sesta implica igualmente preparar as camas, com as mantinhas e almofadas, e despir e descalçar as crianças para dormir, fazendo no fim da sesta o trabalho inverso – ajudar a vestir e a calçar as crianças e arrumar camas, mantas e almofadas.

Antes do início do Projeto, era frequente as crianças mais velhas, quer meninas quer meninos, oferecerem-se para realizar qualquer destas tarefas, com a pergunta “Posso ajudar?” e as assistentes operacionais já tinham o hábito de responder de forma positiva a este pedido, tendo com frequência a ajuda indiscriminada de meninas e de meninos, que o faziam com cuidado e concentração.

Assume-se que aprender a cuidar e a manter o espaço que é de toda a gente constitui uma vertente estruturante da educação, indissociável de uma visão do mundo e da humanidade pautada pelos valores da corresponsabilidade e da solidariedade, entre outros. Quando meninas e meninos aprendem a realizar tarefas diárias necessárias ao bem-estar de todas e de todos, de forma igual e indiferenciada, mais facilmente conferem igual valor a si e à outra pessoa, seja ou não do mesmo sexo, requisito essencial para a construção de relações interpessoais “de igual para igual”. Por sua vez, aprender a cuidar de outra pessoa permite perceber que toda a gente pode cuidar de alguém e que toda a gente necessita de ser cuidada por alguém.

### Breve descrição da alteração introduzida

As alterações introduzidas consistiram em passar a encorajar de *forma intencionalizada* as crianças mais velhas - meninos e meninas – a ajudar quem cuida de outras crianças mais pequenas, quem arruma, quem põe e levanta a mesa das refeições, quem realiza tarefas leves na cozinha.

Reforçou-se a prática de responder afirmativamente ao “Posso ajudar?” das crianças, permitindo-lhes ajudar a limpar mesas, varrer o chão, enxugar louça ou a levar as crianças mais pequenas do recreio para a sala da sesta, podendo mesmo ajudar a preparar camas e as mantas usadas na sesta. Em relação a esta última atividade, com a pandemia Covid19 reduziu-se o tipo de tarefas permitidas às crianças por questões de segurança sanitária, mas manteve-se o hábito, já criado, de ajudarem a levar as crianças mais pequenas do recreio para a sala da sesta, situada no 1.º andar.

Ao longo do Projeto, a Diretora da Escolinha introduziu a aprendizagem de tarefas leves e seguras também na cozinha.

Assim, as crianças foram encorajadas a aprender a ajudar a cuidar das mais novas, a arrumar as salas e também a aprender a realizar tarefas leves e seguras na cozinha. E assim, ir aprendendo a realizar por si essas tarefas.

## Efeitos da alteração introduzida

Comum a todas as profissionais da escola, esta prática foi-se generalizando e reforçando ao longo do projeto levando as crianças à valorização da interajuda e do cuidado, através da realização com outras pessoas, de tarefas de limpeza, como é caso da manutenção de espaços usados por toda a gente, e da ajuda a crianças mais pequenas.

“Posso ajudar?” concorreu para a aprendizagem do cuidado como responsabilidade individual, quer junto das outras crianças, quer relativamente aos espaços usados em comum, desenvolvendo algumas técnicas simples, de modo a que as crianças se apercebessem de que há modos mais eficientes e menos eficientes de atingir os resultados pretendidos.

Ao mesmo tempo, verificou-se uma maior consciência de que a maior perícia em limpar o tampo de uma mesa ou em arrumar uma almofada ou a maior paciência e cuidado no ajudar a descalçar uma criança de 3 anos que vai dormir a sesta ocorre, quer em meninos, quer em meninas. Explicitar isso e felicitar por isso foram formas de valorizar nas crianças o seu desempenho na área do cuidado.

## Impacto para a finalidade do projeto

Também esta prática consubstanciou a perspectiva de “*whole school approach*” preconizada na ENEC, que norteia o Projeto, pela mobilização de dinâmicas informais do quotidiano da escola (recreio, refeitório) e pelo papel crucial do pessoal não docente.

Para além disso, esta prática evidenciou o cariz imperioso da coerência entre as diferentes estratégias educativas que deve presidir à promoção da igualdade entre meninas e meninos, sendo convergente com outras práticas (Ver Prática 5). Ao mesmo tempo, reforçaram-se os efeitos das respostas a algumas das situações-problema vivenciadas na escola tal como se descrevem no [Argumentário](#).

Por último, contribuiu-se de forma substantiva para a coerência educativa no interior da escola, exigida pela “*whole school approach*”, expressa na mobilização de todos os grupos profissionais da mesma comunidade escolar.



## Índice

|                                                                                                            |   |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|
| Introdução                                                                                                 | — | 1  |
| Prática de Referência nº 1 - A linguagem igualitária                                                       | — | 3  |
| Prática de Referência nº2 - Os ambientes educativos: Elas e eles sempre visíveis!                          | — | 11 |
| Prática de Referência nº3 - Histórias e Livros                                                             | — | 17 |
| Prática de Referência nº4 - Brincar a tudo, como iguais                                                    | — | 24 |
| Prática de Referência nº5 - A partilha das tarefas domésticas: Eu faço, tu fazes. Em casa e em todo o lado | — | 29 |
| Prática de Referência nº6 - A autonomia individual na esfera privada                                       | — | 35 |
| Prática de Referência nº7 - Quem magoa ajuda a cuidar                                                      | — | 39 |
| Prática de Referência nº8 - Posso ajudar?                                                                  | — | 42 |

## Ficha técnica

**Título:**

O Projeto A Escolinha em viagem para a igualdade. Práticas de Referência

**Autoria:**

Maria do Céu Cunha Rêgo, Teresa Alvarez (coord.), Ana Raposo, Carla Cibebe Figueiredo e Francisca Cunha Rêgo

**Participação de:**

Aida Souza, Alexandra Lopes, Carla Mateus, Cesaltina Jesus, Elisabete Ribeiro, Fernanda Saraiva, Filipa Santos, Helena Lemos, Joana Almeida, Marina Garcia, Neuzilhana Silva, Olga Loureiro, Patrícia Alves, Patrícia Mateus, Patricia Vieira, Sara Ribeiro, Sónia Lucas e Tânia Vieira

**Design:** Catarina de Carvalho Lopes

**Imagens:** Freepik

**Editores:** Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

**ISBN:** 978-972-597-434-6

Lisboa, fevereiro 2022

Este documento faz parte da publicação *A Escolinha em Viagem para a Igualdade*.