



## CONTRIBUTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO E CIDADANIA

### *Contributions and challenges of continuous teacher training for building gender equality and citizenship*

**Clarinda Pomar**  
[cpomar@uevora.pt](mailto:cpomar@uevora.pt)

**Ângela Balça**  
[apb@uevora.pt](mailto:apb@uevora.pt)

**Olga Magalhães**  
[omsm@uevora.pt](mailto:omsm@uevora.pt)

**Antónia Fialho Conde**  
[mconde@uevora.pt](mailto:mconde@uevora.pt)

*Universidade de Évora - Portugal*

*Recibido: 28-02-2019*

*Aceptado: 01-04-2019*

#### **Resumo**

A prevenção e eliminação dos estereótipos de género e do sexismo constitui-se como uma problemática de intervenção prioritária (European Council, 2018). O sistema educativo, em particular as práticas pedagógicas, desempenham um papel fundamental na construção dos princípios de cidadania e igualdade de género. É crucial que a formação contínua de docentes integre esta problemática, sensibilizando, fornecendo conhecimentos e desenvolvendo competências de intervenção eficazes. Neste artigo, pretendemos descrever e refletir sobre uma experiência de formação contínua de docentes que possibilitou o desenvolvimento de atividades e projetos de intervenção em contexto real de ensino. Começaremos por apresentar os pressupostos e a metodologia de formação e, em seguida, descreveremos e analisaremos criticamente alguns dos resultados das intervenções realizadas pelos/as docentes.

**Palavras-chave:** Igualdade de género, cidadania, oficina de formação, estereótipos de género, prática pedagógica, formação de docentes.

#### **Abstract**

The prevention and elimination of gender stereotypes and sexism is a problem of priority intervention (European Council, 2018). The educational system, in particular pedagogical practices, play a fundamental role in the construction of the principles of citizenship and gender equality. It is crucial that the continuing teacher training integrate this problem, raising awareness, providing knowledge and developing effective intervention skills. In this article, we intend to describe and to reflect an experience of continuous teacher training that enabled the development of activities and intervention projects in real context of teaching. We will start by presenting the assumptions and the training methodology, then we will describe and critically analyze some of the results of the interventions carried out by the teachers.

**Keywords:** Gender equality, citizenship, training workshop, gender stereotypes, pedagogical practice, teacher training.

## 1. Introdução

As desigualdades e as assimetrias de género constituem-se como uma preocupação mundial em matéria de direitos humanos e de desenvolvimento (Pinto, 2010). É largamente consensual que há ainda um caminho longo e complexo a percorrer no sentido de uma sociedade mais justa, livre e democrática, liberta de ideologias estereotipadas de género que tantas repercussões negativas acarretam para o desenvolvimento pessoal e profissional e para as interações sociais de rapazes e raparigas, homens e mulheres. O Conselho da Europa na sua “Estratégia para a Igualdade de Género 2018-2023” renovou o compromisso de eliminar as barreiras à igualdade de direitos entre homens e mulheres, rapazes e raparigas, de forma a possibilitar-lhes iguais oportunidade de acesso e distribuição de recursos, bem como a mesma visibilidade, empoderamento, responsabilidade e participação em todas as esferas da vida pública e privada (European Council, 2018). A educação surge como uma das áreas de intervenção fundamental para as ações do objetivo estratégico nº. 1: Prevenir e combater os estereótipos de género e o sexismo, bem como do objetivo estratégico nº. 2: Prevenir e combater a violência contra a mulher e a violência doméstica.

Os estereótipos de género enquanto ideologizações coletivas (Amâncio, 1994) têm sido geralmente definidos como o conjunto de crenças estruturadas e socialmente valorizadas acerca dos comportamentos, características e atividades apropriadas ao homem e à mulher (Neto *et al.*, 1999). Os conteúdos dos estereótipos de género revelam uma grande estabilidade temporal, consenso intercultural e resistência à mudança atribuindo-se ao homem traços mais diretamente relacionadas com o mundo do trabalho, com a independência e autoafirmação, o domínio sobre os outros e as situações, enquanto as mulheres são geralmente representadas por traços mais associados às competências sociais, expressivas e relacionais num contexto privadodas relações afetivas (Pomar, 2007). A construção social desta diferenciação entre homens e mulheres traduz-se em relações de dominação simbólica em que homens e mulheres ocupam posicionamentos sociais assimétricos (Amâncio, 1994) com a mulher a ocupar uma ordem social inferior geradora de relações sociais de dominação-submissão potencialmente indutoras de sexismo e de violência de género. Tal como refere Lisboa *et al.*, (2009: 26) “os estereótipos e papéis de género surgem como um dos instrumentos privilegiados do exercício da violência, de subordinação e destituição do outro, quer sob a forma de violência simbólica, quer induzindo outro tipo de actos igualmente violentos”.

Compreende-se, deste modo, o quão importante é desconstruir os estereótipos de género pois estes estão presentes, geralmente de forma oculta, inocente e acrítica numa variedade de contextos e, em particular, nos contextos escolares (Pomar *et al.*, 2012). No sistema educativo a reprodução dos estereótipos de género pode ser encontrada no currículo, nos materiais e recursos didáticos, nas práticas pedagógicas individuais e coletivas, na cultura organizacional, na relação com a comunidade educativa e na formação de docentes (Alvarez e Vieira, 2014). Pelo importante papel mediador que uma intervenção pedagógica sensível ao género deve e pode ter na construção dos princípios de cidadania e igualdade de género logo a partir da educação pré-escolar, a formação

contínua (e inicial) de docentes deveria incorporar esta problemática como um dos seus eixos estratégicos.

Com este artigo pretendemos descrever e refletir sobre uma experiência de formação contínua de docentes, de vários níveis de ensino, que possibilitou o desenvolvimento de atividades e projetos de intervenção em contexto real de ensino. Começaremos por apresentar os pressupostos e a metodologia de formação e, em seguida, descreveremos e analisaremos criticamente alguns dos resultados das intervenções realizadas pelos/as docentes.

## **2. A Oficina de Formação Contínua “Género, Cidadania e Educação”**

### **2.1. Enquadramento**

Com o intuito de aproximar as práticas aos discursos teóricos e à documentação normativa e pedagógica produzida sobre a temática da igualdade de género, realizámos, com a colaboração da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), uma Oficina de Formação contínua de docentes designada “Género, Cidadania e Educação”. Esta formação foi concebida no seguimento da publicação dos Guiões de Educação, Género e Cidadania<sup>1</sup> para a Educação Pré-escolar (Cardona *et al.*, 2010), para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Cardona *et al.*, 2011), para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (Pomar *et al.*, 2012) e para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (Pinto *et al.*, 2010) tendo a grande finalidade de os operacionalizar. Estes Guiões, publicados pela CIG e validados pelo Ministério da Educação relativamente à sua adequação ao currículo do ensino básico, constituem-se como ferramentas pedagógicas inovadoras que pretendem apoiar a integração da dimensão do género e da igualdade entre raparigas e rapazes no currículo do ensino básico, contribuindo para a mudança das práticas educativas. Mais recentemente, foi publicado o Guião “Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário” (Vieira *et al.*, 2017) completando-se a produção destes recursos que agora abrangem todos os ciclos de ensino obrigatórios.

Estes Guiões têm obtido um grande reconhecimento nacional e internacional. O Conselho da Europa, em 2015, considerou-os como materiais de boas práticas no combate aos estereótipos de género através da educação (European Council, 2015). A estrutura basilar dos Guiões compreende uma parte com um enquadramento teórico e uma parte com propostas de atividades práticas, bem sistematizadas e estruturadas. A componente mais teórica pretende fornecer um conjunto de conhecimentos sobre a problemática do género e da cidadania, orientar conceptualmente os e as docentes dando sentido às propostas práticas e auxiliando a reflexão sobre os seus produtos. A componente com as sugestões de intervenção prática foi estruturada por temas significativos,

---

<sup>1</sup> Os Guiões de Educação, Género e Cidadania estão disponíveis online, gratuitamente, no sítio da CIG em: <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/> [18/02/2019].

considerando-se a sua adequação ao currículo e às práticas do nível de ensino a que se destina. Sublinhe-se que as sugestões de atividades práticas valorizam uma perspetiva interdisciplinar (integrando objetivos de várias áreas curriculares) e possuem elementos de flexibilidade que permitem ao/à docente proceder a adaptações, tendo em conta os recursos disponíveis, as características dos seus alunos e das suas alunas, bem como as particularidades do contexto educativo onde as vão aplicar. Sugerem-se ainda, frequentemente, atividades de extensão ou de complementaridade das propostas apresentadas.

A modalidade de formação contínua de docentes que se revelou mais adequada a este propósito foi a Oficina de Formação, na medida em que os seus pressupostos se fundam numa “estreita ligação entre conhecimento e seu aprofundamento prático processual” (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2016: 4). Na modalidade de Oficina a componente do trabalho autónomo assume uma função substantiva e fulcral levando o/a formando/a a transpor para a sua prática educativa os conhecimentos adquiridos, a experimentar/explorar os desafios apresentados e a procurar formas de resolução dos problemas surgidos, refletindo sobre os resultados das suas ações e discutindo-os com o restante grupo de formandos/as.

## **2.2. Objetivos e metodologia da Oficina de Formação**

Com a realização da Oficina de Formação pretendia-se que os e as docentes adquirissem os seguintes conhecimentos e desenvolvessem as seguintes competências:

- Tomar consciência das conceções estereotipadas de género, das suas dinâmicas reprodutoras no sistema educativo e refletir sobre as repercussões a nível individual e social;
- Conhecer e aplicar, em contexto real de ensino, as propostas dos Guiões de Educação, Género e Cidadania;
- Organizar projetos e atividades educativas que permitam a desconstrução de conceções e comportamentos estereotipados relativamente ao género;
- Desenvolver práticas educativas sensíveis ao género que promovam a construção de uma cidadania plena, na escola e na sociedade.

Neste sentido, a Oficina foi concebida para 30 horas de formação estruturadas da seguinte forma:

1. Sessões presenciais conjuntas (7 horas) para: i) enquadramento teórico das questões de género no âmbito curricular e da educação para a cidadania; ii) conhecimento, análise e reflexão sobre os Guiões “Educação, Género e Cidadania” e estudo das suas possibilidades de aplicação nos diversos contextos educativos; iii) orientações para a planificação do trabalho autónomo.

2. Trabalho autónomo para a concretização, em contexto real, dos projetos e atividades (15 horas). Durante este período os/as docentes implementavam nos seus contextos de ensino um conjunto de procedimentos metodológicos que permitiam registar /recolher dados, analisá-los criticamente e elaborar conclusões e reflexões sistematizadas para posterior partilha com os/as outros/as formandos/as. A meio deste período realizou-se uma sessão presencial conjunta (3 horas) que tinha como objetivo a partilha e uma breve discussão participada sobre o trabalho já realizado recolhendo, eventualmente, sugestões/orientações para a continuidade do trabalho.

3. Sessões presenciais conjuntas (5 horas) para apresentação e discussão pública dos projetos e das experiências de aplicação das atividades dos Guiões, assim como das propostas de intervenção futura.

O trabalho de campo em contexto real de ensino assumiu um papel central nesta formação. Cada docente, em função da especificidade do seu contexto educativo, selecionou criteriosamente as atividades e a forma de intervenção: individual ou em cooperação com outro/a docente da mesma instituição ou agrupamento. As orientações genéricas relativas ao percurso metodológico que a intervenção pedagógica devia seguir foram as seguintes (Pomar *et al.*, 2012: 77).

- “1.º colocar a descoberto as conceções estereotipadas de género
- 2.º discutir as suas consequências sociais e individuais; e
- 3.º promover uma mudança de atitudes com vista à modificação da realidade”.

Nas várias etapas deste percurso exige-se um planeamento cuidadoso dos vários momentos de diálogo e discussão em grupo. Pode-se afirmar que a eficácia destes momentos depende, essencialmente, da competência do/a docente para promover o questionamento e orientar a discussão em ordem a que os alunos e as alunas manifestem as seguintes atitudes e comportamentos:

- Discutam livremente as suas ideias, opiniões e dúvidas num clima de respeito mútuo;
- Tomem consciência das conceções estereotipadas de género;
- Discutam as repercussões individuais e sociais da presença dos estereótipos de género e os fatores socioculturais que estão implicados na sua reprodução e estabilidade temporal;
- Reflitam sobre as possibilidades de mudança e os seus benefícios para a construção de uma sociedade respeitadora dos direitos humanos.

A descrição e a reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido, necessariamente sustentada teoricamente, assumiu a forma de um portefólio que foi partilhado entre todos/as os/as formandos/as.

### 2.3. Participantes na Oficina de Formação

Nas duas edições da Oficina de Formação participaram, no total, 32 docentes (5 homens e 27 mulheres) de todos os níveis de ensino (desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário) e de vários grupos profissionais (quadro 1), oriundos de vários agrupamentos de escolas e instituições educativas do distrito de Évora. Esta diversidade contribuiu, sobretudo, para a qualidade da formação, no sentido em que possibilitou o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o enriquecimento das discussões que se geraram nas sessões de partilha de experiências e práticas.

**Quadro 1: Grupos de docência e sexo dos e das docentes participantes na Oficina de Formação**

Grupo de docência	Nº Homens	Nº Mulheres	Grupo de docência	Nº Homens	Nº Mulheres
Educadores/as de infância		9	Inglês		2
1.º Ciclo do ensino básico	1	2	Matemática		1
Educação Especial		2	Geografia		1
Português-Estudos Sociais/História		1	Física e Química	1	3
Português-Inglês		1	Espanhol		2
História	1	1	Biologia-Geologia		2
Filosofia	1		Artes Visuais	1	

*Fonte: Elaboração própria.*

### 3. Análise e discussão de alguns produtos da Oficina de Formação

A dimensão transversal das questões de género permite que esta abordagem possa ser concretizada em várias dimensões do processo de ensino e aprendizagem, nas mais diversas áreas disciplinares e sob as mais diversas temáticas. Neste artigo centraremos a análise de alguns dos produtos da Oficina de Formação na área da organização do ambiente educativo, na área da literatura infantil e na área da História.

#### 3.1. A igualdade de género e a (na) reconstrução do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo é o suporte do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar (Silva *et al.*, 2016). Deste modo, muitas das educadoras de infância participantes na Oficina de Formação optaram por desenvolver projetos de intervenção alicerçados na reconstrução da organização do ambiente educativo, de forma a possibilitar às crianças vivências e interações de

qualidade que possibilitassem a aprendizagem de princípios básicos de cidadania e promovessem a igualdade de género.

Considerando as várias áreas da organização do ambiente educativo na educação pré-escolar, estes projetos assumiram diferentes dimensões, em que a maior ênfase foi na (re)organização do ambiente educativo da sala (organização do tempo, do grupo e do espaço) havendo projetos que conseguiram estender a sua ação ao relacionamento entre os vários intervenientes na ação educativa, em particular, aos pais e às mães. O “Guião de Educação Género e Cidadania para a Educação Pré-Escolar” (Cardona *et al.*, 2010) constituiu-se como o grande orientador da avaliação, da ação e da reflexão.

Assumindo uma abordagem sistémica e ecológica na qual se perspetiva de forma integrada a ação educativa e se entende que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem nas suas vivências em interação com os outros e o meio (Silva *et al.*, 2016), os projetos de intervenção realizados permitiram às educadoras de infância refletir e tomar consciência do poder das suas práticas pedagógicas para a desconstrução dos estereótipos de género e para a promoção de atitudes e comportamentos valorizadores dos princípios de cidadania e respeitadores da igualdade de género.

Centrar-nos-emos num dos projetos desenvolvidos com um grupo de crianças de 5 anos por uma educadora de infância da cidade de Évora denominado “Reconstruir o ambiente educativo para potenciar a construção de uma cidadania plena, na escola e na sociedade” (Godinho, 2014).

Seguindo o roteiro metodológico aconselhado na Oficina de Formação, a 1ª etapa do projeto consubstanciou-se nos processos de tomada de consciência da presença dos estereótipos de género no ambiente educativo. Esta primeira fase revelou-se fundamental pois só com base nesse processo de avaliação diagnóstica foi possível projetar e implementar ações significativas para aquele contexto. Neste sentido, as ações desenvolvidas durante esta fase inicial foram as seguintes:

- Autoavaliação sobre a organização dos espaços, dos materiais e do grupo com base no preenchimento das fichas propostas no “Guião de Educação Género e Cidadania para a Educação Pré-Escolar” (Cardona *et al.*, 2010: 92-93);
- Observações sobre a utilização dos espaços e materiais por parte das crianças (quem, como, com quem, quando) recorrendo a fotos e observação direta (notas de campo);
- Levantamento das atividades planeadas e realizadas até ao momento através da consulta das planificações semanais desse ano letivo;
- Observação da rotina diária e da forma como ela era apropriada pelas crianças, através da análise das planificações semanais e do mapa de tarefas desse ano letivo.

A análise dos dados produzidos por estas ações permitiu identificar um conjunto de estereótipos de género presentes no ambiente educativo, assumidos tacitamente e inconscientemente por todos os intervenientes.

As planificações semanais integravam atividades em que, por exemplo, após a leitura de uma história infantil com personagens que traduziam os papéis tradicionais do homem e da mulher, as crianças representavam/reproduziam esses papéis sem haver o necessário diálogo e discussão sobre as questões de género decorrentes das características e comportamentos dos/das personagens e seus relacionamentos. A intervenção pedagógica centrava-se, intencionalmente, na compreensão da história, no desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, no desenvolvimento da expressão dramática e motora. Contudo, concluiu-se que nessas atividades as crianças também estavam a reforçar a aprendizagem dos conteúdos dos estereótipos de género. Foi ainda identificada uma atividade- “Vamos construir jogos para o quintal”- que teve a participação exclusiva dos rapazes e uma atividade- “Jogo dos caçadores” - que resultou numa organização estereotipada, já que não só a cor escolhida para a cauda dos coelhos e das coelhas eram as cores que tradicionalmente a sociedade associa aos meninos (o azul) e às meninas(o cor de rosa) respetivamente, como a pontuação das caudas rosas era menor que a pontuação das caudas azuis. Será ainda de referir que nenhuma das atividades do planeamento tinha, intencionalmente, objetivos relacionados com a promoção da igualdade de género.

As observações, os registos fotográficos e a análise do mapa das tarefas também permitiram constatar a preferências dos rapazes pela área da sala designada de construções e a preferência das raparigas pela área da sala designada de casa. As interações e os agrupamentos espontâneos das crianças também revelavam, frequentemente, preferências por pares do mesmo sexo.

O preenchimento da ficha de autoavaliação, proposta pelo Guião da Educação Pré-Escolar, foi outro dos instrumentos bastante úteis para a avaliação da organização do ambiente educativo no sentido em que “permitiu uma maior consciência da realidade e para perceber como as questões de género são transversais e podem ser trabalhadas a diversos níveis” (Godinho, 2014: 12). Uma das propostas dessa ficha era solicitar que as crianças desenhassem e descrevessem o que fazia o pai e a mãe em casa, como forma de compreender a presença de estereótipos de género nas vivências familiares das crianças. Constatou-se uma dominância de desenhos representando a mãe e o pai em tarefas tradicionalmente associadas ao género masculino e feminino, nas quais a mãe era quase sempre representada a assegurar as tarefas domésticas (a cozinhar ou a estender a roupa) enquanto o pai era representado a descansar ou a realizar atividades de lazer (a dormir, ver televisão ou a jogar damas). Houve apenas uma criança que representou tanto a mãe como o pai a efetuar tarefas domésticas (o pai a estender a roupa e a mãe a cozinhar).

As evidências resultantes da análise dos dados recolhidos induziram um cuidado trabalho de planeamento com vista a uma reorganização do ambiente educativo que possibilitasse a desconstrução dos estereótipos de género e ajudasse as crianças a desenvolver uma maior consciência sobre a igualdade de género.

A 2ª etapa do projeto centrou-se na reconstrução do ambiente educativo da sala, tendo sido estruturada em torno das suas três grandes dimensões: organização do tempo, do espaço e do grupo.



No que diz respeito à organização do tempo introduziram-se momentos de grande grupo onde a discussão participada sobre questões de género e cidadania emergiram a partir de várias atividades. Com efeito, uma das estratégias recomendadas para a formação e mudança de atitudes é o grupo de discussão (Cardona *et al.*, 2010) em que cada criança tem a oportunidade para expressar livremente as suas opiniões e sugestões e ouvir/dialogar com as outras crianças e com o/a educador/a. O/A educador/a assume um papel fundamental na condução e gestão desta discussão, respeitando a pluralidade de ideias, mas procurando encaminhar o foco da discussão para a consciencialização sobre a igualdade de género. A indução destes grupos de discussão foi feita a partir de várias atividades, previamente delineadas, como as duas que a seguir descrevemos: o jogo das profissões e a dramatização de uma história. O jogo das profissões<sup>2</sup>, em que as crianças através da expressão corporal procuravam reproduzir os gestos de determinada profissão, de forma a que as outras crianças adivinhassem, permitiu que as crianças compreendessem que todas as profissões podem ser desempenhadas tanto por homens como por mulheres. Outra atividade foi a dramatização da história “O macaco do rabo cortado” de António Torrado, mas invertendo-se o sexo dos/das personagens. Para além de se revelar bastante lúdico, esse momento possibilitou que as crianças, durante o processo de identificação com os/as personagens variassem os modelos com que são habitualmente confrontadas e questionassem os papéis tradicionais que são/podem ser desempenhados por ambos os sexos.

Os momentos de diálogo e discussão orientados para esta mudança de atitudes e comportamentos não se manifestaram apenas ao nível dos momentos planificados, mas estenderam-se também aos momentos de trabalho autónomo nas diferentes áreas da sala. A procura de uma constante atitude pedagógica sensível ao género fez com que a educadora aproveitasse todos os momentos que considerou pertinentes para interagir com as crianças, individualmente ou em grupo, levando-as a questionar-se sobre as suas palavras, as suas ações, as suas escolhas, os seus motivos.

Esta preocupação estendeu-se à tentativa de diversificar as escolhas das crianças perante as várias áreas de trabalho da sala e à formação de grupos para as várias tarefas. A estratégia do debate em grupo, ouvindo e questionando, foi, mais uma vez, a estratégia preferencial que incentivou as crianças a experimentarem outras atividades e a interagirem com outras crianças. Deste modo, a reorganização do grupo não surgiu de uma forma impositiva, mas emergiu de um processo participado por parte das crianças.

No que diz respeito à reorganização do espaço e após uma cuidada avaliação dos materiais pedagógicos existentes, decidiu-se retirar um jogo de associação que continha explicitamente elementos estereotipados e introduziu-se o jogo de cartas “Viver em Igualdade”. Para além disso, procedeu-se ao enriquecimento das áreas que revelaram inicialmente uma preferência diferenciada segundo o sexo, principalmente a área das construções que quase nunca era escolhida pelas

---

<sup>2</sup> As profissões eram selecionadas com base no baralho de cartas “Viver em Igualdade”, recurso didático produzido pela Comissão para a Igualdade de Género. Este baralho de cartas apresenta imagens de profissões e outras atividades a serem desempenhadas tanto por rapazes como por raparigas.

raparigas. Das discussões que foram realizadas com o grupo de crianças sobre os motivos das suas escolhas percebeu-se que as raparigas gostariam que essa área tivesse mais elementos simbólicos e “casas em miniatura”. A introdução destes materiais, por elas indicados, aumentou o número de vezes que as raparigas escolheram esta área sendo, ao longo do tempo, visível o seu maior interesse pelos legos e pela “construção de cidades”, brincadeiras que integravam animais e bonecos de lego. De sublinhar que esta modificação se revelou também enriquecedora das brincadeiras dos rapazes e aumentou os tempos de brincadeira, dos rapazes e das raparigas, em conjunto.

A frequência da Oficina de Formação, a implementação do projeto de reconstrução do ambiente educativo, a reflexão e a partilha dos seus processos e resultados revelou-se um contributo duplamente valioso para o desenvolvimento profissional desta educadora de infância. Por um lado, levou-a a compreender o poder das suas práticas na construção de representações e na formação de atitudes e comportamentos das crianças promotores de cidadania e igualdade de género e, por outro lado, a desenvolver competências de intervenção pedagógica sensíveis ao género. Nas suas próprias palavras:

“Levou-me a questionar a minha forma de agir enquanto pessoa e profissional, numa área que até então, pouco me tinha interessado. [...] foi determinante para a criação de uma maior tomada de consciência de como o papel do/a educador/a é determinante nas conceções de género que as crianças têm e criam, sobretudo quando se torna evidente que o ambiente social que as rodeia está impregnado de estereótipos de género [...] Continuarei a avaliar o ambiente educativo e a ação educativa como tenho feito sempre, mas agora acrescentarei mais um elemento: as questões de género” (Godinho, 2014 23).

### **3.2. A literatura infantil e a construção da igualdade de género**

A literatura infantil apresenta, antes de mais, uma função estética e lúdica. Todavia, acreditamos que esta matriz literária, que tem como potencial recetor as crianças, encerra, em simultâneo, uma função educativa e de cidadania. E é nestas funções que consideramos a sua enorme importância para a construção da igualdade de género. Vários estudos, ao longo dos anos, têm-se debruçado sobre o contributo da literatura infantil para o progressivo abandono dos estereótipos de género e para a construção de uma sociedade mais igualitária (Fernandes, 2007; Marinovic, 2009; Barbosa, 2009; Azevedo, Balça, Selfa e Cruz, 2015; Nunes, 2017; Pires e Balça, 2017). De acordo com estes estudos, em muitas obras de literatura infantil, as questões de género não estão a descoberto, mas sim plasmadas na ação, nas atitudes dos/as personagens, nos lugares onde eles/elas se movimentam. A literatura infantil dá a ler um modelo de sociedade, as relações de poder dentro dela, os âmbitos em que o homem e a mulher se movimentam. Neste sentido, cabe aos/às docentes iluminar as obras, na tentativa da desconstrução dos estereótipos. E porque falamos de obras de literatura infantil, o olhar tem obrigatoriamente de recair no texto e nas ilustrações, no

que está visível e no que está oculto, nas vozes e nos silêncios que tornam estes objetos culturais portadores de determinados estereótipos e ideologias.

Nesta Oficina de Formação, algumas atividades desenvolvidas pelos/as formandos/as pertenciam ao “Guião de Educação Género e Cidadania– 2.º Ciclo do Ensino Básico” (Pomar *et al.*, 2012), e estavam inseridas no ponto Género e as personagens na literatura. Assim, uma educadora de infância colocou em prática, com o seu grupo de crianças, a atividade intitulada “Contos antigos, versões modernas”. No Guião, sugeria-se um trabalho com a literatura tradicional, sabendo nós que ela é um enorme filão para a atual literatura infantil. Todavia, e porque a literatura tradicional, em geral, nos chega de um espaço e de um tempo imemoriais, é muito importante que os/as docentes estejam atentos/as aos eventuais estereótipos de género que possam estar plasmados, de modo implícito ou explícito, no texto e/ou nas ilustrações. Tendo este pano de fundo, os/as formandos/as tinham total liberdade para recontextualizar estas atividades na sua sala de aula, tendo em conta o grupo de crianças. E assim se pode explicar que uma atividade pensada para o 2.º ciclo do ensino básico tivesse sido recontextualizada e colocada em prática com crianças de educação pré-escolar.

Desta forma a atividade que se apresenta em seguida intitulou-se E se... nos contos tradicionais? e os seus objetivos eram levar as crianças a tomar consciência e a refletir sobre os papéis atribuídos ao homem e à mulher na sociedade bem como contribuir para a construção da igualdade de género e para a formação cívica destas crianças. O grupo era constituído por 14 meninas e 9 meninos, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. A atividade desenrolou-se em redor da obra *As Orelhas do Abade*, escrita por Maria Teresa dos Santos Silva e ilustrada por José Miguel Ribeiro, publicada em 2003, pelas Edições Ambar<sup>3</sup>.

Vários momentos pontuaram o desenrolar das atividades, tendo a docente começado pela leitura, no grupo e em voz alta, da história acima mencionada. Em seguida, passou-se à observação e exploração das ilustrações da obra com as crianças. Após estes momentos de conhecimento da obra em si, continuou-se com a dinamização de um pequeno debate com/entre as crianças, com base nas seguintes questões orientadoras (Rebocho, 2015: 5-6):

- “- Quais as tarefas desempenhadas pelo homem e pela mulher na história?
- As mesmas tarefas podem ser desempenhadas pelo outro género?
- Quem desempenha estas tarefas na tua casa?
- Quais são as tarefas em que tu gostas mais de ajudar?
- Que profissão é que tu gostarias de ter quando fosses adulto/a?
- Que pensas da atitude do homem? E da mulher?
- Que final diferente é que tu gostarias de dar à história?”.

---

<sup>3</sup> Resumo do conto: Um caçador caça duas perdizes e entrega-as à mulher, para que esta as cozinhe. Convida para jantar o abade e exclui da refeição a mulher. Esta acaba por comer as perdizes sozinha, enganando o homem e o abade. Uma versão deste conto pode ser encontrada em: <https://pt.slideshare.net/helena1961/as-orelhas-de-abade-28261147> [18/02/2019].

Em relação à primeira questão orientadora (Quais as tarefas desempenhadas pelo homem e pela mulher na história?), as crianças identificaram as tarefas que as personagens desempenhavam: a mulher tricotava, fazia malha, e cozinhava e o homem caçava e cortava lenha.

Na segunda questão orientadora (As mesmas tarefas podem ser desempenhadas pelo outro género?), as crianças consideraram, de modo unânime, que as mesmas tarefas poderiam ser cumpridas tanto por homens como por mulheres.

Nas respostas à questão “Quem desempenha estas tarefas na tua casa?”, a generalidade das crianças considerou apenas a tarefa cozinhar. Parece-nos que este facto não será de estranhar, na medida em que, como estamos perante um conto tradicional, as outras tarefas, como tricotar, caçar e cortar lenha, apesar de terem sido identificadas pelas crianças na obra, não foram sentidas como fazendo parte das atividades da sua família. Assim, só uma menina referiu que a mãe é que cozinhava e fazia tudo em casa. As restantes crianças disseram que tanto a mãe como o pai cozinhavam, podendo fazê-lo juntos ou em situações alternadas.

Na questão seguinte “Quais são as tarefas em que tu gostas mais de ajudar?”, as crianças referiram sobretudo trabalhos como pôr a mesa e levantar a mesa às refeições, arrumar o quarto, fazer bolos e limpar o pó. Da mesma forma, nesta situação, as crianças referiram que estas tarefas eram distribuídas entre o pai e a mãe e elas tanto ajudavam o pai como a mãe.

No seguimento desta conversa/debate, a docente introduziu a questão “Que profissão é que tu gostarias de ter quando fosses adulto?”. A docente sugeriu às crianças que desenhassem qual a profissão que gostariam de ter quando fossem adultas. Estes desenhos revelaram que as crianças desejavam ter profissões muito diversas, não nos parecendo existir nestas afirmações a influência dos estereótipos de género.

Ao aproximar-se o final da atividade, a docente lançou uma questão que pretendia potenciar a compreensão inferencial das crianças em relação ao conto que vinha a discutir: “O que pensas da atitude do homem? E da mulher?”. As crianças, em relação ao comportamento do homem, foram unânimes na sua resposta: todas elas acharam que o homem tinha agido mal em não ter contado com a mulher para o jantar. Todas as crianças também disseram, em relação ao comportamento da mulher, que ela não tinha procedido de modo correto ao comer sozinha as perdizes.

Por último, foi solicitado às crianças que voltassem a desenhar, para responderem à questão de orientação “Que final diferente é que tu gostarias de dar à história?”. Após a elaboração do desenho, cada criança relatou como gostaria que a história terminasse. Em seguida, destacamos algumas propostas, para o final da história, avançadas pelas crianças (Rebocho, 2015: 9-10):

- “- o homem cozinhava as perdizes com o abade e a mulher convidava uma amiga para jantar fora;
- o homem ajudava a mulher a fazer o jantar e comiam todos;
- a mulher cozinhava e comiam os três, partindo as perdizes aos bocadinhos;
- a mulher cozinhava enquanto o homem arrumava os livros. Depois jantavam todos;
- a mulher cozinhava e punha a mesa para os três”.

Na verdade, parece-nos que esta Oficina de Formação foi muito importante para a tomada de consciência desta temática da construção da igualdade de género, por parte dos/as formandos/as, e para o contributo para práticas docentes que, paulatinamente, promovam uma mudança de atitudes nas crianças. Porém, ao observarmos o portefólio desta formanda, apercebemo-nos da dificuldade em tratar este tema. Muitas das respostas das crianças às questões orientadoras, lançadas pela formanda, necessitariam, a nosso ver, de um diálogo que possibilitasse uma reflexão mais profunda sobre as opções avançadas.

Tomemos como exemplo as respostas que as crianças deram à última questão orientadora “Que final diferente é que tu gostarias de dar à história?”. Se algumas afirmações nos remetem para a igualdade de género, tendo em atenção a partilha de tarefas domésticas (“o homem ajudava a mulher a fazer o jantar e comiam todos”; “a mulher cozinhava enquanto o homem arrumava os livros. Depois jantavam todos”), outras demonstram estereótipos enraizados na sociedade (“a mulher cozinhava e comiam os três”; “a mulher cozinhava e punha a mesa para os três”).

Ora se atentarmos em todas as intervenções das crianças ao longo desta atividade, é fácil perceber que há várias contradições que, parece-nos, teriam exigido da parte da formadora um olhar muito atento e um posterior debate entre todos/as. As questões literais parecem indiciar o início da construção de igualdade de género (ex: à pergunta “As mesmas tarefas podem ser desempenhadas pelo outro género?”, todas as crianças responderam que sim).

Quando as crianças realizam atividades não dirigidas, mais livres (como a observação das ilustrações) ou respondem a perguntas inferenciais (ex: “Que final diferente é que tu gostarias de dar à história?”), percebe-se claramente como a construção desta igualdade de género é um caminho lento e complexo, dado que surgem afirmações e posições que indiciam o perpetuar de alguns estereótipos na sociedade (atentemos, por exemplo, ao facto de todas as crianças asseverarem, observando as ilustrações, que foi a mulher que pôs a mesa para a refeição, quando em momento algum isso é dito ou visualizado na obra).

Para terminar este ponto, socorremo-nos então das reflexões desta formanda. O trajeto metodológico da Oficina remetia para três passos: como foram colocados a descoberto os estereótipos de género?; como foram discutidas/trabalhadas as consequências?; como foi promovida a mudança de atitudes?.

Assim, a Oficina permitiu a esta formanda, em primeiro lugar, tomar consciência da sua postura e colocar a descoberto como essa postura poderia influenciar, de modo negativo, a construção da igualdade de género: “Conduzi a minha postura e avaliei as minhas atitudes perante as crianças, fui traída por alguma linguagem que me pareceu estereotipada em relação ao género que procurei logo corrigir, assim como cuidei do meu discurso de modo a distinguir sempre os meninos e as meninas” (Rebocho, 2015: 18).

A atividade proposta às crianças, guiada pelas questões orientadoras, possibilitou, certamente, a descoberta, a discussão e o trabalho sobre o papel da mulher e do homem na sociedade. As consequências desta descoberta e desta discussão contribuíram para uma paulatina

mudança de atitude nas crianças. Todavia, é a própria formanda que se apercebe da continuidade e da exigência do trabalho na construção da igualdade de género,

“De vez em quando ainda surgem observações que carecem da intervenção do educador, como por exemplo: no momento da arrumação da sala, uma menina, ao guardar o seu desenho, viu que estes estavam malarrumados e exclamou: - Estes gaiatos deixam tudo mal arrumado! Mas quando fomos ver que desenhos estavam mal arrumados, vimos que eram de meninos e meninas” (Rebocho, 2015: 19).

O testemunho desta educadora, plasmado no portefólio final da Oficina de Formação, revela, quanto a nós, as palavras-chave para a construção da igualdade de género: tomada de consciência, reflexão, intervenção e mediação para a construção da mudança.

### 3.3. História e questões de género

À História tem sido comumente atribuído o papel de ser uma área do saber que pode contribuir para uma educação cidadã e para o progressivo desenvolvimento de uma consciência e participação cívicas, alicerçadas no conhecimento das sociedades do passado.

Foi partindo desse princípio que o “Guião de Educação Género e Cidadania– 2.º ciclo do ensino básico” (Pomar *et al.*, 2012) incluíram um conjunto de propostas de atividades didáticas pensadas para potenciar essa perspetiva. Da mesma forma, na Oficina de Formação, procurámos sensibilizar os formandos e as formandas para essa possibilidade, tendo em conta as suas áreas de docência.

A análise dos portefólios produzidos na Oficina permite constatar que apenas dois remetem para abordagens relacionadas com temas de História e/ou Património, bastante diferentes entre si, uma vez que um retratava a experiência de trabalhar com alunos e alunas do 11º ano o tema da Inquisição e o outro integrava atividades de diferentes disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico num plano articulado, que incluía as disciplinas de História, de Geografia e de Educação Moral e Religiosa Católica.

Analisemos então o primeiro caso – como introduzir junto dos e das estudantes o debate sobre as questões de género no estudo de um conteúdo do programa da disciplina de História – a Inquisição. E diz-nos o formando:

“No presente trabalho partimos da análise do contexto político-económico e social em que decorreu a ação do tribunal da Inquisição para averiguar a questão do género. Neste âmbito, pretendemos além de reconhecer o contexto em que a Inquisição desenvolveu o seu trabalho, analisar os estereótipos em torno do masculino e do feminino através do estudo dos delitos/crimes e penas imputadas aos réus” (Machado, 2014: 3).

A partir desta preocupação central, o trabalho começou por uma pesquisa bibliográfica e pela lecionação pelo professor de conteúdos específicos relativos à Inquisição<sup>4</sup>. Diz-nos ainda o formando:

“[...] distribuiu-se aos discentes, organizados em grupos mistos, textos (diferentes em cada grupo) relativos ao tema [a Inquisição], que após leitura teriam que preencher uma grelha comparativa com os itens delitos/crimes e penas. Findo este momento, em discussão grupo/turma foi preenchida uma grelha síntese e simultaneamente discutida a questão de género” (Machado, 2014: 3).

A opção por este tema justificou-se, segundo o docente, pela grande curiosidade evidenciada pelos e pelas estudantes relativamente a este conteúdo. Os resultados obtidos pelo trabalho desenvolvido (tratando-se, naturalmente, de uma abordagem muito inicial ao tema<sup>5</sup>) permitiram problematizar as questões de género, nomeadamente as diferenciações de profissões dos e das acusadas e também de algumas das penas atribuídas.

A partir da análise das fontes bibliográficas e da discussão em contexto de sala de aula, as e os estudantes elaboraram quadros síntese em que discriminavam os delitos mais comuns e as penas habitualmente aplicadas. A partir desses quadros puderam concluir que, embora os crimes fossem genericamente iguais para homens e mulheres, nem sempre tal acontecia, como, por exemplo, no crime de magia, que nos homens aparecia associado aos curandeiros e nas mulheres este crime não surge. Em vez disso, as mulheres aparecem mais associadas a práticas de feitiçaria. Puderam, também, constatar que as punições eram semelhantes para homens e mulheres, com algumas exceções, que no plano teórico se relacionavam com a diferença biológica entre uns e outros. Por exemplo, a condenação às galés era inexistente para as mulheres.

Ao nível de similitude de penas, foi possível constatar que o degredo para territórios ultramarinos ou a aplicação de penitências pecuniárias (no crime de proposições, em que se associavam às penitências espirituais) eram aplicados tanto a homens como a mulheres. Nalguns casos, os penitenciados e as penitenciadas podiam ainda ser humilhados publicamente através da aplicação de açoites, o que tinha como objetivo demonstrar o poder do Santo Ofício e prevenir que outros atores sociais procurassem seguir os caminhos da heterodoxia. Por fim, os condenados e condenadas podiam ainda ser alvo de confisco dos seus bens que revertiam para os cofres da

---

<sup>4</sup> Lembremos que as origens da Inquisição remontam ao século XII, sendo a Bula *Licet ad capiendos* (1223) que definiu o seu início. Foi solicitada para Portugal por D. Manuel, mas criada apenas em 1531 pela Bula *Cum ad nihil magis* pelo Papa Clemente VII, decisão anulada dois anos depois; por renovação do pedido por D. João III, o Papa Paulo III, em 1536, concedeu nova Bula com o mesmo título e conteúdo da primeira, publicada na Sé Évora onde se encontravam o rei e a Corte, instituindo-se formalmente a Inquisição em Portugal.

<sup>5</sup> Os trabalhos sobre a Inquisição e a sua atuação são muito numerosos, não apenas em Portugal como também na Europa e nos territórios ultramarinos. Destacamos especialmente no contexto deste artigo Alves (2006); Calainho (2008); Caro Baroja (1992); Coelho (1987); Henningsen (1980); Lopes (2016); López Picher (2013); Morgado García (1999); Paiva (1992 e 2002); Reis (2013); Rowlands (2016); Santana (1996); Souza (1986); Urta Jaque (2012); Veiga (2011); Walker (2013).

Inquisição e da Coroa. Nos casos de reincidência no cometimento dos crimes podia mesmo haver condenação à morte<sup>6</sup>. Na sequência das atividades desenvolvidas, as e os estudantes elaboraram pôsteres de exposição dos resultados obtidos. E o formando concluiu que:

“Decorrida a atividade, que excedeu o tempo inicialmente previsto, penso ter atingido os objetivos inicialmente propostos. Pelo menos teve o benefício de alertar consciências para o tema do género, e em alguns casos, esta intervenção pode ter provocado nos rapazes e raparigas a necessidade de alterar comportamentos no sentido da igualdade plena entre mulher e homem” (Machado, 2014: 9).

Já o segundo grupo de formandas optou por potencializar o facto de todas partilharem uma mesma turma do 9º ano para, através dos Projetos de Turma, proporem uma temática comum – a igualdade de género. Após a análise dos possíveis contributos das diferentes disciplinas do plano curricular, selecionaram um conjunto de atividades a serem desenvolvidas no contexto de várias disciplinas. Assim, “o projeto que elaborámos é constituído por nove atividades (de A a I), cuja planificação de desenvolvimento inclui: a designação da atividade; a disciplina em que é desenvolvida; a duração prevista; a calendarização; os objetivos; os recursos; a descrição da atividade e a sua avaliação” (Reis, Moreira e Medeiros, 2015: 9).

Entre as atividades planificadas damos aqui destaque à proposta que foi pensada para ser desenvolvida nas disciplinas de História, Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica – Nomes e Muito Mais – cujos objetivos foram assim detalhados:

“Localizar lugares utilizando mapas de diferentes escalas. Comparar mapas de escala diferente, do lugar onde o aluno vive. Analisar mapas de diferentes regiões, para distinguir lugares com características e dimensões populacionais diferentes. Recolher informação sobre os espaços urbanos e rurais de Portugal. Conhecer as/os patronas/os das escolas públicas do distrito. Compreender o seu protagonismo a nível local ou nacional. Identificar o perfil (masculino ou feminino) mais frequente nas escolas do distrito. Identificar figuras femininas e masculinas como padroeiras e padroeiros das localidades do concelho. Analisar criticamente a posição histórica da igreja relativamente aos homens e às mulheres” (Reis, Moreira e Medeiros, 2015: 15).

Esta atividade visava, nomeadamente a partir de um levantamento sistemático dos nomes atribuídos às escolas do concelho e dos padroeiros e padroeiras das localidades do concelho, recolher informação pertinente que permitisse analisar e discutir as questões de género.

Também foi proposto às alunas e aos alunos que, depois de identificados os patronos e patronas das escolas e os padroeiros e padroeiras, realizassem pequenas biografias das personagens identificadas, procurando através dessas biografias caracterizar as suas vidas e obra. Não foi

---

<sup>6</sup> Sobre os Regimentos da Inquisição, cf. Francoe Assunção (2004).



possível avaliar os resultados desta atividade que ainda decorria quando foi realizado o relatório final da Oficina. No entanto,

“Os dados recolhidos aquando desta intervenção confirmam que os estereótipos de género estão bastante enraizados e não se eliminam facilmente. Uma intervenção continuada no tempo e realizada de forma transversal e interdisciplinar torna-se fundamental para que possa haver uma mudança de atitudes” (Reis, Moreira e Medeiros, 2015: 52).

Estes dois exemplos de produções realizadas no âmbito da Oficina de Formação permitem, de alguma forma, ilustrar as potencialidades da História e do Património para sensibilizar os professores e professoras para a importância da promoção da igualdade de género no contexto das suas práticas docentes.

#### **4. Considerações finais**

A educação é um dos principais domínios de intervenção na promoção dos valores da cidadania e da igualdade de género. Por isso, é crucial que a problemática da igualdade de género faça parte da agenda da formação contínua de docentes, não só fornecendo conhecimentos e sensibilizando para a necessidade de se adotarem, intencionalmente, práticas pedagógicas sensíveis ao género, como também desenvolvendo competências de intervenção pedagógica eficazes a este nível.

Contudo, esta apropriação é complexa pois significa, em primeira instância, desconstruir conceções e práticas enraizadas o que exige tempo e uma atitude constante de vigia e reflexão pessoal. Uma intervenção pedagógica que se pretende consciente, intencional, regulada e crítica necessita deste tempo de interiorização e reflexão.

A Oficina de Formação revelou-se como um despertar genuíno e proporcionou um processo efetivo de crescimento pessoal e profissional. Foi surpreendente verificar que a maior parte dos/as docentes manifestou alguma surpresa perante a evidência da presença de estereótipos de género nos seus contextos de prática educativa. Nas reflexões finais dos portefólios foram recorrentes as afirmações de que a Oficina foi um ponto de partida para uma consciencialização da realidade e um impulso para o autoquestionamento e a alteração nas práticas docentes.

Acrescentamos que para este processo evolutivo assumiram particular importância os momentos de partilha das experiências e das reflexões sobre o trabalho desenvolvido, enriquecidos pelo facto de haver formandas/os de vários grupos disciplinares, de vários níveis de ensino e de vários contextos educativos e socioculturais.

O carácter transversal da problemática da igualdade de género em contexto escolar despoleta grandes potencialidades ao nível do trabalho colaborativo entre docentes de várias áreas

disciplinares e até de vários níveis de ensino. Os projetos de intervenção interdisciplinares que foram desenvolvidos promoveram dinâmicas inovadoras na escola (no conselho de turma, atividades curriculares e extracurriculares, jornal da escola, clubes escolares, com famílias na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico) exercendo um efeito multiplicador, envolvendo mesmo outros/as docentes que não estavam a frequentar a formação e outros agentes educativos.

A formação contínua de docentes é uma área de intervenção poderosa para a construção da igualdade de género, mas é apenas uma de entre tantas outras. A construção de uma sociedade liberta de ideologias estereotipadas é responsabilidade do Estado e compromete várias esferas da sociedade desde a política à familiar, passando obrigatoriamente pelo sistema educativo. Importa, pois, que mais do que se definirem intencionalidades, se efetivem estratégias de atuação concertadas e sistemáticas nas várias esferas da sociedade pois só desse modo serão possíveis mudanças efetivas e sustentáveis.

## BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, Teresa e Vieira, Cristina (2014): “O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões”. Em: *Exedra*, pp. 8-17. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-8-17.pdf> [20/02/2019].
- Alves, Ana Maria Mendes Ruas (2006): “«Por quantos anjos pario a Virgem»: injúrias e blasfémias na Inquisição de Évora, 1541-1707”. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Amâncio, Lígia (1994): *Masculino e feminino: A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Azevedo, Fernando; Balça, Ângela Selfa, Moisés e Cruz, Judite Zamith (2015): “A alteridade na Literatura Infantil contemporânea publicada no espaço ibérico: algumas vozes e configurações na construção do género”. Em: *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, nº. 2, pp. 119-130. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/elos/article/view/2569> [18/02/2019].
- Barbosa, Ana Maria (2009): “Análise das representações de género e seus valores na literatura infanto-juvenil e na formação da criança”. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10997/1/tese.pdf> [19/02/2019].
- Calainho, Daniela Buono (2008): “Metrópole das mandingas: religiosidade negra e Inquisição portuguesa no Antigo Regime”. (Tese de doutoramento não publicada), Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Cardona, Maria João *et al.* (2010) (coord): *Guião de Educação Género e Cidadania – Educação Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- \_\_\_\_\_. (2011)(coord.): *Guião de Educação Género e Cidadania – 1º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- Caro Baroja, Julio (1992): *Vidas mágicas e Inquisición*. Madrid: Istmo.
- Coelho, António Borges (1987): *Inquisição de Évora: dos primórdios a 1668*. (2 vols). Lisboa: Editorial Caminho.
- Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (2016): “Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua”. Disponível em: <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf> [24/02/2019]
- European Council (2015): *Compilation of good practices to promote an education free from gender stereotypes and identifying ways to implement the measures which are included in the Committee of Ministers’ Recommendation on gender mainstreaming in education*. Ed. European Council/ Gender Equality Commission.
- European Council (2018): “Gender Equality Strategy 2018-2023”. Ed. European Council. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/genderequality/-/the-council-of-europe-adopts-its-gender-equality-strategy-2018-2023-> [23/02/2019]
- Fernandes, Cláudia (2007): “A Figura feminina como protagonista de contos tradicionais portugueses”. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em: [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/70/3/msc\\_cdsfernandes.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/70/3/msc_cdsfernandes.pdf) [19/02/2019]
- Franco, José Eduardo e Assunção, Paulo de (2004): *As metamorfoses de um polvo: religião e política nos regimentos da Inquisição Portuguesa (séc. XVI-XIX)*. Lisboa: Prefácio.
- Godinho, Fátima (2014): “Reconstruir o ambiente educativo para potenciar a construção de uma cidadania plena, na escola e na sociedade”. (Portefólio apresentado no âmbito da Oficina de Formação “Género, Cidadania e Educação”, não publicado). Universidade de Évora, Évora.
- Henningsen, Gustav (1980): *The witches, advocate: basque witchcraft and the Spanish Inquisition (1609-1614)*. Reno, Nevada: University of Nevada Press;
- Lisboa, Manuel *et al.* (2009) (coord.): *Violência e Género: Inquérito Nacional sobre a Violência exercida contra Mulheres e Homens*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Lopes, Bruno (2016): Os dinheiros da Inquisição portuguesa: o exemplo dos tribunais de Évora e Lisboa (1701-1755). Em: *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, n.º 16, pp. 189-215;
- López Picher, Mercedes (2013): *Magia y sociedad en Castilla en los siglos XVI y XVII*. (Tese de doutoramento não publicada), Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Machado, Néilson (2014): “Género e História/Inquisição”. (Portefólio apresentado no âmbito da Oficina de Formação “Género, Cidadania e Educação”, não publicado). Universidade de Évora, Évora.
- Marinovic, Anamarija (2009): “Visão dos Homens, Mulheres e Crianças nas Narrativas Curtas da Tradição Popular Portuguesa e Sérvia”. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/419/1/20783\\_ulfl071225\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/419/1/20783_ulfl071225_tm.pdf) [20/02/2019].
- Morgado García, Arturo (1999): *Demonios, magos y brujas en la España moderna*. Cádiz: Servicio Publicaciones - Universidad de Cádiz.
- Neto, António *et al.* (1999): *Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade de Género e para os Direitos das Mulheres.

- Nunes, Andreia (2017): “Era uma vez... Estereótipos de género nos livros infantis”. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa. Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15609/1/andreia\\_rebelo\\_nunes\\_diss\\_mestrado.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15609/1/andreia_rebelo_nunes_diss_mestrado.pdf) [18/02/2019].
- Paiva, José Pedro (1992): *Práticas e Crenças Mágicas. O medo e a necessidade dos mágicos na diocese de Coimbra 1650-1740*. Coimbra: Minerva.
- \_\_\_\_\_. (2002): *Bruxaria e superstição: num país sem «caça às bruxas» 1600-1774*. Lisboa: Editorial Notícias, 2ª ed.
- Pinto, Teresa (2010) (coord.): *Guião de Educação Género e Cidadania – 3º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Pires, Maria da Natividade e Balça, Ângela (2017): “Être une fille, un garçon dans la littérature de jeunesse au Portugal, dans la première moitié du XXe siècle”. Em: Christiane Connan-Pintado e Gilles Béhotéguy (eds.): *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse (2). Europe 1850-2014*. Bordeaux: PressesUniversitaires de Bordeaux, pp. 147-160.
- Pomar, Clarinda (2007): *Género na Educação Física: Percepções de alunas e alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. (Tese de Doutoramento não publicada). Évora: Universidade de Évora.
- \_\_\_\_\_. (2012) (coord.): *Guião de Educação Género e Cidadania – 2º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Rebocho, Cristina (2015): “E se...nos contos tradicionais?”. (Portefólio apresentado no âmbito da Oficina de Formação “Género, Cidadania e Educação”, não publicado). Évora: Universidade de Évora.
- Reis, Elsa; Moreira, Fernanda e Medeiros, Isabel (2015): “Portefólio: Implementação do projeto “Tão diferentes, tão iguais””. (Portefólio apresentado no âmbito da Oficina de Formação “Género, Cidadania e Educação”, não publicado). Évora: Universidade de Évora.
- Reis, Marcus Vinícius (2013): *Várias faces da religiosidade: Portugal e América entre práticas mágico-religiosas no século XVI*. Em: *Revista 7 Mares*, nº 3, pp. 9–21.
- Rowlands, Alison (2016) (ed.): *Witchcraft and masculinities in early modern Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Santana, Francisco (1996): *Bruxas e curandeiros na Lisboa joanina*. Lisboa: Academia Portuguesa de História.
- Silva, Isabel (2016) (coord.): *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação.
- Souza, Laura de Mello e (1986): *O diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Urra Jaque, Natalia (2012): *Mujeres, brujería e inquisición. Tribunal inquisitorial de Lima, siglo XVIII*. (Tese de doutoramento não publicada), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Veiga, Marcos António Lopes (2011): “Sob a capa negra: necromancia e feitiçaria, curandeirismo e práticas mágicas de homens em Aragão (séculos XVI e XVII)”. (Tese de doutoramento não publicada), Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.
- Vieira, Cristina (2017) (coord.): *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Walker, Timothy D. (2013): *Médicos, medicina popular e Inquisição: a repressão das curas mágicas em Portugal durante o Iluminismo*. Rio de Janeiro/Lisboa: Fiocruz/Imprensa de Ciências Sociais.