



XII Congresso SPCE

Ciências da Educação: Espaços de investigação,
reflexão e ação interdisciplinar
Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014

XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Congresso SPCE Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014



CAISDAVILLA

MARKETING | PUBLICIDADE | GESTÃO

NOVOBANCO



ORGANIZADORES

INTRODUÇÃO

COMISSÃO ORGANIZADORA

COMISSÃO CIENTÍFICA

COMISSÃO HONRA

ÍNDICE

**ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE.
VILA REAL, UTAD, 2014**

**ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO,
REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR**

**VILA REAL, UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
(UTAD), 11 A 13 DE SETEMBRO DE 2014**



Organizadores

MARIA JOÃO DE CARVALHO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ARMANDO LOUREIRO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CARLOS ALBERTO FERREIRA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ISBN:
978-989-704-188-4

DESIGN
DE FACTO EDITORES

TRAJETOS DE INVESTIGAÇÃO: QUANDO ESCUTAMOS AS VOZES DAS CRIANÇAS

Amélia Marchão [1] & Hélder Henriques [2]

[1] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre NEISES, C3i, Instituto Politécnico de Portalegre, P-7300-110, Portalegre, Portugal. ameliamarchao@esep.pt.

[2] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - GRUPOEDE. NEISES, C3i, Instituto Politécnico de Portalegre, P-7300-110, Portalegre, Portugal. henriqueshelder@gmail.com.

Resumo

Na base da construção dos trajetos de investigação sintetizados nesta comunicação, identifica-se uma matriz metodológica estruturada e construída a partir do conhecimento dos contextos educativos ‘onde as crianças habitam’ e enriquecida com o uso de entrevistas às crianças realizadas nesses mesmos contextos.

Nos estudos desenvolvidos objetiva-se conhecer e compreender a competência da criança para imprimir uma maior responsividade às práticas educativas e curriculares desenvolvidas na educação pré-escolar, criando contextos educativos de qualidade e em que os ‘percursos se fazem com as crianças e não para as crianças’, sendo necessário reconhecê-las como sujeitos de plenos direitos no quadro da investigação.

1. Quando na investigação se escutam as crianças

A convicção numa pedagogia da infância de índole participativa e de aceitação da competência da criança é o ponto de partida para a sua aceitação como sujeito de investigação, sobretudo, quando o mapa da investigação é a própria educação de infância ou a própria criança no seu contexto, ou ainda quando se trata de melhorar a qualidade educativa e pedagógica do jardim de infância. Neste sentido, interessa-nos particularmente, num quadro de investigação-ação, discutir a inclusão das crianças enquanto sujeitos dos processos desenvolvidos em contexto de jardim de infância, cuja matriz identitária destaca valores de cidadania e de igualdade de oportunidades e em que o conhecimento das profissionais (educadoras de infância) se constrói a partir de quadros reflexivos, colaborativos e vocacionados para as mudanças construídas a partir de processos de escuta e de diálogo entre os diferentes sujeitos dos contextos, em particular da escuta das crianças.

“Tal perspectiva metodológica, que valoriza a voz e as realizações infantis, assenta-se na conceção da criança como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia” (Pinazza & Kishimoto, 2008, pp. 7-8).

Assenta, notadamente, na criança como cidadã emancipada, que tem agência (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013), que é estável emocionalmente, que tem uma atitude exploratória e aberta ao mundo, que é autónoma e tem iniciativa própria, que tem capacidade e competência para tomar decisões, através de uma atitude crítica que

vai aprendendo a construir (Marchão, 2012) em contextos em que a sua ‘voz’ ocupa grande parte do tempo e adquire, continuamente, um estatuto principal.

Assume-se neste quadro que a investigação-ação é um processo que permite (re)organizar e (re)conceitualizar a prática educativo-pedagógica, tornando-a mais responsiva aos interesses educativos, mas também sociais, contribuindo para a construção de cidadãos mais justos e solidários, veículos de valores da democracia e da igualdade de oportunidades entre meninos/rapazes/homens e meninas/raparigas/mulheres. A investigação-ação, prática científica, sistemática e auto/co reflexiva alicerça-se na vontade e necessidade de melhorar uma ação, a partir de uma vocação para investigar e compreender os contextos e os processos que neles ocorrem.

Altrichter et. al. (1996), citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18) afirmam

“que a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam.”

Nesse sentido, no decurso da investigação, os profissionais de educação tornam-se investigadores, na medida em que a sua atividade se centra na intervenção no terreno, na exploração, na interpretação e na reflexão. A investigação-ação objetiva, deste modo, melhor compreender a ação educativa e a consequente melhoria dos processos de resolução de problemas com uma maior flexibilidade e abertura à mudança, pois como diz Sousa (2005) é particularmente apropriada quando se quer obter um conhecimento específico sobre um determinado problema numa situação concreta, podendo essa situação ou contexto ser a comunidade de prática, “em que o desenvolvimento da prática serve o desenvolvimento da aprendizagem das crianças” (Máximo-Esteves, 2008, p. 10).

Na senda das ideias desta última autora, e num alinhamento com as metáforas do professor reflexivo advindas mormente de K. Zeichner, a investigação-ação desenvolvida incide “no microcosmos da sua sala de aula” (Máximo-Esteves, 2008, p. 75) e os trabalhos e a escuta da voz das crianças são processos/instrumentos utilizados para melhor conhecer, interpretar, refletir e (re)configurar a prática pedagógica.

Se os trabalhos ou documentação das crianças assumem particular e importante relevo, quando se trata de tornar o processo educativo e pedagógico responsivo aos seus interesses, ao seu desenvolvimento intelectual e cognitivo ou à sociabilidade que vão construindo, o uso das entrevistas, enquanto processo de escuta das crianças, torna-se particularmente interessante e importante, dado que permite perceber “o significado do mundo [tal como] é construído por quem nele vive (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 94), permitindo, neste caso, conhecer as opiniões e conceções das crianças sobre a realidade que as circunda e em que vivem.

A aceitação da competência da criança e o reconhecimento dos direitos da criança, nomeadamente o direito à participação evocado por Oliveira-Formosinho (2008), sustentam a defesa do uso das entrevistas com crianças, quando queremos conhecer o que pensam e entendem ‘sobre o mundo’. Máximo-Esteves (2008) refere a entrevista na modalidade semiestruturada como a mais adequada quando se querem ouvir e escutar as crianças e salienta também as particularidades a observar: o desempenho do entrevistador (que precisa ter experiência no diálogo com as crianças, que precisa conhecer a criança, do ponto de vista do seu desenvolvimento, que precisa

de aceitar a competência da criança, que precisa de usar uma linguagem adequada tanto ao nível do conteúdo como da forma da própria entrevista); o papel da criança, a “quem se reconhece um conjunto de competências e de direitos, nomeadamente o direito a um eu narrativo com voz sobre si mesma” (p. 100); e o próprio contexto onde a entrevista ocorre, pois pode determinar as respostas das crianças, devendo o mesmo ser-lhe familiar.

Graue & Walsh (2003) e também Máximo-Esteves (2008) recomendam que as entrevistas a crianças sejam imbuídas de alguns procedimentos: as conversas podem ser a par ou em tríade; pode recorrer-se a objetos de apoio (um brinquedo, uma fotografia, uma narrativa...), podem formular-se questões hipotéticas (tornando a entrevista numa situação de faz de conta); devem formular-se questões na terceira pessoa; as entrevistas devem ser curtas e rápidas; e devem ocorrer num momento adequado, oportuno – “não é boa estratégia entrevistar crianças quando elas têm à sua disposição actividades mais interessantes” (Graue & Walsh, D., 2003, p. 143).

Importa também, previamente, preparar com acuidade a entrevista, manifestando para com a criança confiança e predispondo-a para responder às questões, bem como organizar o guião orientador da entrevista (flexível e passível de ser adaptado ao longo da entrevista) e, por exemplo, na senda de Graue & Walsh (2003) e Máximo-Esteves (2008), decidir/construir uma narrativa de apoio à entrevista.

Deste modo, a escuta das crianças, previamente autorizada, e revelada em diferentes entrevistas realizadas em três estudos de natureza qualitativa que servem de suporte a este texto, deixa perceber as suas perspetivas, as suas representações e conceções sobre a igualdade de oportunidades ao nível do género e permitem, após a sua análise e interpretação, a (re)configuração da prática educativo-pedagógica das educadoras de infância que perspetivam a qualidade e, mormente, a criança como ponto de partida e de chegada no quotidiano do jardim de infância.

1.1 Quando nos preocupamos com práticas pedagógicas que promovem a cidadania e a igualdade de oportunidades de género

Na sociedade atual urge a reflexão sobre a educação para/na cidadania, sobre a igualdade de género e sobre o papel dos jardins de infância na promoção de práticas pedagógicas que entendam e permitam que a criança exerça as suas competências em cidadania solidária e igualitária, em particular no que à igualdade de género diz respeito.

Evocando, por via da (re)visitação das ideias de alguns autores/as, o termo cidadania, consideramos neste contexto as ideias de Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares (2010) e de Martins & Mogarro (2010).

As primeiras autoras (2010), enunciando alguma ambiguidade do termo, definem cidadania como um “estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou ‘o/a cidadã’) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado” (p. 33). Por sua vez, Martins & Mogarro (2010, p. 187) afirmam que

“o conceito de cidadania é, geralmente, entendido como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade (...). Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política, como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social”.

Defende-se que uma verdadeira educação para a cidadania deve acontecer nos espaços educativos, do qual o jardim de infância faz parte, explorando situações de vida democrática e de temas que digam respeito ao quotidiano individual e coletivo. Assim, torna-se importante promover a sua consciência sobre os direitos e responsabilidades enquanto cidadãos ativos, fazendo uso dos seus direitos mas também dos seus deveres, resultando “num comprometimento genuíno com a transformação social, com o cuidado com o ambiente, e com a valorização e partilha do espaço público” (Cardona M. J., et al., 2011, p. 45), viabilizando as questões de cidadania e de género e promovendo a igualdade de oportunidades entre meninos e meninas.

Neste quadro, importa debater o termo género, ainda que de um modo sucinto. O termo género é ainda hoje confundido com o termo sexo, embora não sejam sinónimos. O termo sexo usa-se quando é necessário distinguir indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas (sexo feminino e sexo masculino), enquanto o termo género é utilizado “(...) para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Cardona, et al, 2010, p. 12).

Desde cedo as crianças lidam e aprendem a viver em função da realidade de género, sendo influenciadas pelas conceções sociais, e pelos estatutos de género, mesmo que sejam estereotipados, e assim vão ‘construindo o seu eu e o seu nós e outros’. As suas respostas vão sendo socialmente alinhadas com os modelos masculinos e femininos que as rodeiam. Este processo de reprodução de estatutos e de papéis sociais de género, na maior parte das vezes, é resultado de um conjunto de estereótipos sociais veiculados pelo pai, pela mãe, pelos amigos e amigas, pelos educadores ou educadoras, pelos professores ou professoras e à medida que o tempo passa a criança aprende as características culturais específicas da sociedade em que vive e aprende o papel do feminino e do masculino com aqueles que lhe estão/são próximos.

Na realidade, os papéis sociais que vão exercendo resultam de “(...) um conjunto de crenças ou conceitos rígidos sobre as formas apropriadas de comportamento dos homens e das mulheres” (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves & Tavares, 2005: 11) e, nesse sentido, “ser menino ou menina é um aspecto central na construção da identidade” (Silva et al., 2005, p. 11). Em idade pré-escolar, e de acordo com um conjunto de investigadores que se têm dedicado a esta matéria e que temos vindo a referir, a criança adquire comportamentos sexualmente típicos de menino ou de menina e, em simultâneo, apreende o significado de género baseada em estereótipos que existem no seu meio, associando-se a um dos géneros. No jardim de infância, as crianças sabem a que género pertencem e “(...) têm consciência que homens e mulheres têm estilos de comportamentos diferentes” (Silva et al., 2005, p. 12), sendo estes visíveis e observáveis nas atividades de jogo simbólico, nas suas escolhas de áreas de jogo, nos brinquedos que escolhem, nas cores que preferem ou nos seus discursos com pares ou com os adultos.

Enquanto constrói a sua identidade de género começa a fazer escolhas – gostos culturais, escolhas de vestuários, comportamentos e atitudes, etc., e a intervenção educativa da família e do jardim de infância são determinantes nas escolhas estereotipadas ou nas escolhas marcadas pela igualdade, pela justiça, pela solidariedade e pelo respeito entre meninos/homens e meninas/ mulheres e, como dizem Cardona et al. (2010, p. 59) “a promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia.”

Como já antes dissemos (Marchão & Bento, 2013; Henriques & Marchão, 2014), promover a igualdade de género faz parte de um processo educativo, de normas e de valores socioculturais, de desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania, e é um processo que ocorre num ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças de género numa atitude de equidade. Assim, torna-se importante pensar o espaço educativo, o tempo, as atividades e os papéis sociais atribuídos às crianças e aos adultos e ao envolvimento das famílias e da comunidade.

“Falar de género e ajudar a criança a construir a sua identidade e aceitar a igualdade de género não é tarefa fácil, sobretudo em contextos de educação de crianças mais novas. Muitas vezes é um tema esquecido, ou até considerado de menor importância, não sendo objetivo da prática da educadora/do educador. No entanto, na sociedade, atual urge a reflexão sobre a igualdade de género e sobre o papel que os contextos de educação, no caso da educação de infância, podem ocupar na promoção da cidadania em geral e na promoção da igualdade de género em particular” (Marchão & Bento, 2013, p. 576).

1.3 Resultados do processo de escuta das crianças: as suas conceções e projeções na reconfiguração da prática educativa

A escuta das conceções das crianças sobre o género, objetivando fomentar a construção do conceito de género e de igualdade de oportunidades entre o masculino e o feminino, que serve de mote a esta comunicação/texto, evidencia-se a partir dos trabalhos de investigação orientada concluídos por Bento (2011), Duarte (2013) e Prates (2014). No total, a escuta das crianças resulta da expressão do pensamento e voz de 64 crianças distribuídas por três salas de jardins de infância do distrito de Portalegre, em faixas etárias entre os três e os cinco anos de idade. Em qualquer das situações foram construídos guiões de entrevista à luz dos referentes já enunciados e as condições das entrevistas foram previamente pensadas de forma à sua adequação a crianças, sendo também utilizada, em cada caso, uma narrativa construída por cada investigadora que serviu de ponto de partida à própria entrevista e que serviu como tema a partir do qual as crianças foram levadas a pensar, refletir e expressar as suas respostas (em dois dos casos, Bento (2011) e Duarte (2013), a escuta da voz das crianças através da entrevista foi triangulada com observação participante e aplicação de algumas atividades do Guião de Educação, Género e Cidadania (Cardona, et al., 2010) e com a análise de documentação, mormente desenhos produzidos pelas crianças.

Na leitura e análise dos dados gerados, podemos revelar que a escuta das crianças em cada sala e ‘em cada tempo’ permite destacar resultados comuns que passamos a apresentar em cinco categorias de análise: conceções sobre o termo género; papéis atribuídos ao género masculino e ao género feminino; decisões/escolhas sobre brinquedos ou atividades lúdicas; associação de cores ao género; disponibilidade para alterar escolhas e papéis face ao género masculino e ao género feminino.

No que se refere à categoria de análise ‘conceções sobre o termo género’, a escuta da voz das crianças permite perceber que todas, sem exceção, têm a noção do género a que pertencem e o termo menino ou menina é a forma usada para exprimirem essa noção. Esta constatação não contraria a ideia de Gispert (1999) que afirma que é entre os dois e os cinco anos de idade que as crianças, por norma, começam a interiorizar o conceito de identidade de género, e é quando se começam a reconhecer

“como menino ou menina em função do seu aspecto físico e também a reconhecer os outros como pertencentes ao sexo masculino e feminino” (p. 376). Complementarmente, constatou-se por via da observação participante que, na sua maioria, apresentam comportamentos de género veiculados na sociedade, seguindo comportamentos estereotipados (por exemplo, na casinha brincam mais as meninas do que os meninos, na garagem brincam mais os meninos). Os resultados aqui evidenciados não estão longe do que é subscrito por Silva, et al., (2005) quando salientam que as crianças nestas idades “vão adquirindo comportamentos sexualmente tipificados, ou seja, comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado os meninos e as meninas fazerem” (p. 11).

Na categoria ‘papéis atribuídos ao género masculino e ao género feminino’ através da escuta e pela análise da documentação das crianças, é notório que as crianças atribuem ao género masculino, na figura do pai, e ao género feminino, na figura da mãe, diferentes papéis, em que o pai está claramente associado a atividades lúdicas e a atividades laborais e a mãe é associada, por norma, a atividades domésticas e atividades laborais. Distinguem deste modo, dois perfis: um associado à mulher e que se relaciona mais com as tarefas domésticas, com a maternidade e a preocupação estética; um associado ao homem relacionado com as tecnologias e as atividades desportivas. A identificação destes perfis, claramente baseada em estereótipos sociais segregadores da igualdade de género são, muitas vezes, projetados no ambiente educativo do jardim de infância, o que demonstra que os adultos, neste caso o pai e a mãe, são veículos de transmissão de estereótipos que o jardim de infância tem obrigação de ajudar a desconstruir, pois sabemos que, desde muito pequenas, as crianças aprendem a diferenciar os papéis atribuídos aos homens e às mulheres e compete aos adultos não deixar que uma visão discriminatória da igualdade seja veiculada.

Quando as crianças são questionadas relativamente a escolhas de brinquedos, categoria ‘decisões/escolhas sobre brinquedos ou atividades lúdicas’, em maioria as escolhas das crianças demonstram de forma clara o sentido dos estereótipos sociais associados ao género masculino e ao género feminino e é clara a identificação de brinquedos específicos para meninos e para meninas. Gleitman (1997) explica tais escolhas a partir da relação das crianças com o pai e com a mãe, pois quando estes adultos disponibilizam os brinquedos às crianças fazem-no a partir da ideia de que há brinquedos que são para rapazes e brinquedos que são para raparigas.

Na categoria ‘associação de cores ao género’, através das entrevistas e da observação participante ou análise da documentação das crianças, e na linha do que foi verificado na categoria anterior, sublinha-se que as crianças associam cores ao género masculino e feminino, surgindo o cor-de-rosa associado à mulher e o azul associado ao homem. Neste caso, tal associação também começa, na maior parte das vezes, em família que, desde cedo distingue as roupas, as suas cores e os adereços para meninas e para meninos; na sociedade portuguesa o azul para o bebé/menino e o cor-de-rosa para o bebé/menina fazem parte dos nossos discursos e escolhas efetivas, pelo que facilmente se entendem as escolhas das crianças.

Na categoria ‘disponibilidade para alterar escolhas e papéis face ao género masculino e ao género feminino’, verifica-se que apesar de ser notória uma segregação de género relativamente a tarefas, a atividades, a cores, a roupas, a acessórios, a desportos, a profissões e a brinquedos, as crianças mostram-se, na sua maioria, disponíveis para alterar escolhas, depois de terem sido escutadas e de em conjunto com os adultos terem refletido ideias e comportamentos. Como sabemos, estando as crianças ainda numa fase de construção da sua identidade e da sua personalidade, mas devendo

ser encarada com venerabilidade, se houver uma intervenção ponderada e criteriosa dos adultos as crianças admitem outras formas de pensar e de fazer.

2. Em epítome, porquê considerar a escuta das crianças

A sustentação teórica que expusemos, conjugada com os resultados apresentados, ainda que em síntese, demonstram a importância dos processos de escuta das crianças nos contextos de investigação e na projeção que os resultados dessa investigação pode ter nos processos de reconstrução e reconfiguração da prática educativa em jardim de infância. Quando pensamos no jardim de infância vocacionado para o desenvolvimento pessoal e social das crianças não podemos evitar a necessidade de repensar a educação para a cidadania e, neste caso particular, a igualdade de oportunidades entre o género masculino e o género feminino, objetivando a construção de uma identidade de género não estereotipada ou discriminatória.

Quando as crianças são escutadas obtém-se um maior conhecimento sobre elas, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva e, sobretudo, uma intervenção que projeta a criança para a elaboração do seu pensamento, para a construção de uma atitude reflexiva que permite tomar decisões e fazer escolhas solidárias e justas. As interações que envolvem os processos de escuta permitem a expressão livre das crianças e a aceitação das ideias dos outros (sejam adultos, sejam crianças) e como dizem Azevedo & Oliveira-Formosinho (2008, p. 127), aludindo a Rinaldi (2001, 2006), “(...) a tarefa daqueles que educam não é apenas permitir que as crianças possam expressar as diferenças, mas tornar possível a discussão, a negociação, a troca de ideias, o confronto e a argumentação.”

A escuta das crianças permite aceitar e rentabilizar as suas iniciativas nas mais variadas situações do quotidiano pedagógico, nas mais diferentes situações de brincadeira e de vivência dos papéis e é uma boa oportunidade para discutir e desconstruir os estereótipos veiculados pelos adultos, dado que se assume a competência da criança e se envolve a mesma na dinâmica educativa centrada na democracia e na igualdade de oportunidades.

Promover a escuta das crianças é tornar a aprendizagem ativa e significativa e assumir que estas têm direito à participação, à escuta e à tomada de decisão; é aceitar o papel proactivo do jardim de infância na educação da criança e, particularmente, na construção da sua identidade e da sua personalidade, que dada a sua idade, se encontra em estruturação e desenvolvimento, o que possibilita a (re)construção dos papéis e formas de ver o mundo que a rodeia.

Bibliografia

- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (2011). *Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2011). *Guião de educação, género e cidadania 1.º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Duarte. (2013). *Promoção da igualdade de género na educação pré-escolar através do guião de educação, género e cidadania*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Gispert, C. (1999). *Enciclopédia de Psicologia*. Lisboa: Liarte.
- Gleitman, H. (1997). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A educação de infância portuguesa e o modelo pedagógico Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação na ESE de Portalegre. In J. M. Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-539). Salamanca: Ediciones FahrenHouse.
- Kishimoto, T., & Oliveira-Formosinho, J. (. (2013). *Em busca da pedagogia da Infância. Pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A., & Bento, A. (2013). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. In P. Brito, J. Alves, J. Nunes, R. Cordeiro, C. Dias, M. Martins, . . . A. Palmeiro, *III Seminário de I&DT. Valorizar o saber, criar oportunidades. Comunicações* (pp. 572-586). Portalegre: C3i - Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. (2010). Educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación, n.º 53*, pp. 105-202.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pinazza, M., & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., & Tavares, T. (2005). *Cadernos coeducação: A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.