

CONCEPÇÕES EDUCATIVAS E PERCURSOS ESCOLARES NUMA ESCOLA QUE PROCURA PROMOVER A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA TODO/AS

Maria João Cardona

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém

mjoao.cardona@esc.ipsantarcm.pt

Resumo

O papel da escola na promoção de uma maior igualdade de oportunidades e participação é parte integrante do actual discurso político e pedagógico. Mas na prática observa-se que estas ideias ainda estão longe de corresponder à realidade. E estas diferenças observam-se a vários níveis, começando pela forma como se processa o acesso ao sistema educativo, passando pela diversidade do funcionamento que continua a caracterizar a rede institucional.

Os percursos escolares começam a delinear-se antes da entrada na escola obrigatória, na forma como desde cedo as crianças têm ou não acesso a respostas educativas e sociais de qualidade. E estas diferenças continuam ao longo da vida escolar havendo diferentes variáveis, de ordem sócio-familiar e cultural, que condicionam o seu desempenho escolar. De todas estas variáveis há uma que não podemos deixar de considerar: o género a que as crianças pertencem. Desde cedo, a representação de "boa aluna" e de "bom aluno" têm subjacentes diferentes concepções socioculturais que de forma mais ou menos consciente são transmitidas pelos adultos às crianças influenciando os seus percursos escolares.

A análise das (dcs) igualdades que afectam a história escolar de rapazes e raparigas é um trabalho que a Escola Superior de Educação de Santarém tem vindo a desenvolver nos últimos anos, na sequência de projectos realizados em parceria com a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). Com base na reflexão sobre estes trabalhos serão analisadas algumas questões que impedem que na prática o nosso sistema educativo tenha características democráticas e integradoras para todos e todas os que o frequentam.

Introdução

"... a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fábrica exclusão relativa).

Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma "outra" escola, a partir de uma crítica ao que existe." Rui Canário (2008: 80)

Educação e desenvolvimento são dois conceitos que habitualmente são concebidos de forma articulada, e que estão dependentes do contexto sociopolítico ao mesmo tempo que o condicionam. A relação entre educação e o desenvolvimento, depende das políticas educativas, da forma como estas são definidas, nomeadamente dos princípios orientadores que as sustentam e da forma como se articulam (ou não) os vários níveis de decisão que condicionam a sua concretização.

A visão da educação como factor de desenvolvimento surge sobretudo nas últimas décadas relacionando-se como a evolução da forma de conceber o conceito de desenvolvimento, valorizando a participação activa de todas e todos os protagonistas que intervêm no processo, numa perspectiva de justiça social. E a igualdade de oportunidades de um sistema educativo começa por se poder avaliar pela forma como se processa o *acesso*: todas as crianças têm que ter o mesmo direito de acesso independentemente da sua idade, género, religião, origem socioeconómica, ou sociocultural (Isabel Guerra, 1996: 44). E a questão de acesso leva-nos, inevitavelmente, a considerar o conceito de *qualidade educativa*.

Nos últimos anos o conceito de qualidade tem sido muito discutido considerando os diferentes sentidos que lhe estão subjacentes, a sua complexidade, a necessidade da sua contextualização. Sendo um conceito dinâmico, suportado por valores que variam no tempo e no espaço, a sua compreensão só é possível considerando os processos e resultados esperados (Joaquim Bairrão,

1998: 47). A avaliação da forma como as políticas educativas são ou não promotoras de desenvolvimento social, passa pela reflexão sobre as condições e critérios de acesso ao sistema de ensino; a forma como é concebida, implementada e avaliada a sua qualidade.

"Qualidade, equidade mas também diversidade são conceitos que não podem ser vistos separadamente, que necessariamente se misturam na perspectiva de transmitir os valores democráticos que se pretendem através das orientações curriculares para as crianças a partir do seu primeiro ano de vida. (...) A questão da diversidade e o seu acolhimento, estimulados pela evolução histórica dos fluxos migratórios, pelas profundas mudanças familiares e sociais, e pela variedade paradigmática subjacente às políticas e práticas da educação de infância, desenvolveu-se ao mesmo tempo que a preocupação com a questão da qualidade." (Sylvie Rayna, 2010 : 27)⁴⁷

Considerando a realidade do sistema educativo português, os documentos legais em vigor reforçam a preocupação com a qualidade, igualdade e diversidade. Mas do discurso à prática continuam a verificar-se diferenças que se reflectem a vários níveis, e que são promotoras de desigualdades sociais.

Sem a pretensão de analisar exaustivamente todas elas, neste texto serão analisadas duas das variáveis que condicionam os percursos escolares das crianças e jovens: a idade de acesso ao sistema educativo e a forma como são integradas as questões de género desde a educação de infância.

E nesta reflexão podemos começar por salientar a diferenciação que é feita relativamente às crianças com menos de 3 anos no nosso sistema educativo. Na Lei de Bases⁴⁸ é definido que a educação pré-escolar começa aos 3 anos e termina na idade de entrada na escola obrigatória (6 anos), não sendo feita qualquer referência às crianças mais pequenas, o que é revelador de uma desvalorização do potencial educativo destas idades.

⁴⁷ A tradução das citações é responsabilidade da autora deste texto

⁴⁸ A Lei 46/1986 de 14 de Outubro alterada pela Lei 49/2005 de 30 de Agosto

A segunda variável analisada, que durante muito tempo tem sido ignorada, é a forma como o facto de se ser rapaz ou rapariga condiciona os percursos escolares e sociais. As questões de género, as idêias estereotipadas que lhes estão associadas, não são específicas da realidade portuguesa e correspondem a um problema social que afecta todos e todas desde a infância.

De seguida será feita uma análise da forma como estas variáveis interferem na vida escolar procurando reflectir o porquê da sua falta de reconhecimento em termos políticos e sociais.

1. O acesso ao sistema educativo

Foi recentemente definido o acesso universal para todas as crianças de 5 anos⁴⁹, idade prévia à entrada na escolaridade obrigatória. Quanto às crianças mais pequenas nem todas têm igual possibilidade de acesso a uma educação de infância gratuita e de qualidade. Não basta generalizar o acesso. Os benefícios da frequência deste tipo de ensino dependem da qualidade do seu funcionamento, outro factor diferenciador. Apesar de desde 1997 estar legislado que a tutela de toda a rede de educação pré-escolar pertence ao Ministério da Educação, nem sempre funcionam formas efectivas de operacionalizar este apoio⁵⁰.

Mas é relativamente às crianças com menos de 3 anos que se verifica a maior diferenciação sendo a rede de acolhimento muito insuficiente e dependente da segurança social, não sendo tutelada pelo Ministério da Educação, o que na prática significa que o acolhimento destas crianças é concebido como uma necessidade social e não como uma questão educativa.

⁴⁹ Lei 85/2009 de 27 de Agosto.

⁵⁰ A Lei de bases do sistema Educativo define que a educação pré-escolar se inicia aos 3 anos (Lei 46/1986 de 14 de Outubro alterada pela Lei 49/2005 de 30 de Agosto).

A Lei 5/1997 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação pré-escolar, define que toda a tutela pedagógica da educação pré-escolar compete ao Ministério da Educação

“Os direitos das mulheres estão inseridos na República Portuguesa, sendo clara a sua progressão educacional e a sua contribuição para a economia do país. Porém, as mulheres constituem um grupo social para o qual as disposições da lei não coincidem com a realidade (...). Se as mulheres estão em número crescente a contribuir para a expansão da economia através do seu trabalho fora de casa e se estão a conseguir melhorar os seus níveis de educação, é justo que o Estado devota parte dos recursos adicionais que recolhe do seu trabalho no apoio a medidas que conciliem as suas responsabilidades profissionais e as suas responsabilidades familiares – especialmente através da criação de estabelecimentos acessíveis e de alta qualidade para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade. Regista-se uma falta considerável de vagas para crianças deste grupo etário e de momento existe relutância em atribuir prioridade à resolução do problema.” (ME/OCDE (2000: 226-227)

Esta questão que afecta todos, homens e mulheres, é cada vez mais evidenciada como uma lacuna do nosso sistema educativo. Para a ultrapassar não basta a criação de mais instituições. É também necessário que o Ministério da Educação passe a tutelar toda a rede institucional, como já acontece para o acolhimento das crianças com mais de 3 anos sendo valorizada a função educativa das instituições que acolhem as crianças mais novas.

Mas esta questão não é específica da realidade portuguesa, como se constata nos dados divulgados pela Eurydice (2009).

“Se por um lado se pode compreender a separação entre os 0-3 anos e os 3-6 anos face à história cultural das nossas sociedades, convém reconhecer que esta não se baseia em nenhuma base científica. Parece portanto legítimo interrogarmo-nos sobre as razões que levaram a organizar o sistema de acolhimento e educação das crianças pequenas desta maneira diferenciando-as pelo facto de terem mais ou menos de 3 anos.” (Crahan, Marcel 2009: 136)

Ao contrário do que muitas vezes se defende, esta questão não se resolve apenas com o aumento do tempo de dispensa de maternidade/paternidade, devendo ser consignado o direito dos pais e mães poderem optar, o que na prática continua a não acontecer. Afectando crianças e famílias esta situação implica a existência de grandes desigualdades sociais que afectam sobretudo as crianças das famílias mais carenciadas.

«A história internacional da educação de infância mostra que esta não escapa à lógica de produção e reprodução da pobreza: as crianças mais pobres, mesmo nos países mais desenvolvidos, têm tendência a frequentar serviços de menor qualidade. Nos países existem grandes disparidades sociais, e as desigualdades que minam a educação das crianças mais pequenas são das mais profundas.» (Rosemberg, Fúlvia, 2010: 127)

Esta situação, que é preocupante em termos sociais, é ainda mais inquietante quando pensamos que é nas idades precoces que tudo começa, sendo uma etapa fundamental no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. A grande dicotomia que continua a existir entre as funções social e educativa do acolhimento das crianças com menos de 3 anos é uma questão grave que continua a caracterizar a actualidade. A desvalorização da função educativa das instituições que recebem as crianças mais novas é uma preocupação que tem vindo a ser sublinhada por diferentes parceiros sociais, sendo explicitada em pareceres recentes emitidos pelo Conselho Nacional de Educação.⁵¹

Numa Recomendação recente deste Conselho⁵², depois de ser feito um ponto da situação da actual realidade portuguesa, é referenciada a necessidade de “conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social”.

Como refere Armata Sem (2003) a aposta na educação de infância se não é valorizada compromete o desenvolvimento sócio-económico e cultural de qualquer país.

⁵¹ Ver por exemplo:

- Parecer nº 3/2009 de 26 de Junho
- Parecer nº 8/2008 de 24 de Novembro
- Recomendação nº 2/2010 de 2 de Novembro
- ⁵² Recomendação nº 3/2011 de 21 de Abril

2. Porquê reflectir as questões de género e cidadania desde a educação de infância ?

A escola portuguesa está ainda longe de promover uma efectiva igualdade de oportunidades e de participação, nomeadamente na excessiva diferenciação que é feita entre rapazes e raparigas. Estudos recentes apontam para a ideia de que a Escola continua a ser um espaço de desigualdade social, tanto no que diz respeito ao nível socioeconómico, como no que concerne ao género (Luísa Saavedra, 2001).

Na prática, continua a existir um profundo desfasamento entre o que é definido a nível do discurso político e o que realmente acontece nas práticas educativas. As aprendizagens demasiado rígidas dos papéis sociais atribuídos ao género masculino e feminino começam precocemente começando a evidenciar-se em situações diversas da educação pré-escolar, muitas vezes sem que as educadoras e os educadores lhes dêem a devida atenção, acabando por ser reforçados estereótipos que afectam os percursos escolares de rapazes e raparigas.

“Uma dimensão central da construção de uma trajetória escolar diz respeito à forma como cada jovem constrói a sua relação com a escolaridade. (...) Ir à escola significa não apenas estar presente, mas colocar em jogo todo o quadro de disposições que foi incorporando no processo de socialização (nomeadamente familiar) face a um contexto estruturado de acordo com regras próprias.” (João Sebastião, 2009: 239)

Os dados estatísticos indicam um maior sucesso escolar feminino, reforçando o lugar-comum que o comportamento das raparigas são mais disciplinadas, o que acaba por lhes facilitar o desempenho escolar. Em contrapartida, os rapazes, de acordo com o estereótipo, são mais indisciplinados, mais desorganizados, sendo mais afectados pelo aumento do insucesso escolar.

No trabalho que temos vindo a desenvolver na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, em que entre outros aspectos têm vindo a ser recolhidos testemunhos de crianças, educadore/as

e professor/as, há dados que evidenciam estas ideias, sobretudo nos discursos das crianças⁵³.

"Os rapazes são mais desobedientes com a professora. (...) Elas preocupam-se mais com a escola que eles" (Ana, 3º ano do 1º ciclo do ensino básico)

"Elas trabalham mais" (Miguel, 3º ano do ensino básico)

Não cabendo no âmbito deste texto uma apresentação exaustiva deste estudo e dos dados recolhidos, é importante referir que muitos educadores/as e professores/as referem identificar esta problemática mas não sabem como intervir.

Por sua vez, dados recolhidos, através de questionários, corroboram outros estudos que revelam uma concepção das raparigas como mais conformes com a imagem de *estudante ideal*: mais focalização no trabalho e obediência, são algumas das características apresentadas pelos professores e professoras do 1º ciclo do ensino básico questionados.

Apesar das implicações desta diferenciação que afecta tanto rapazes como raparigas – pois se por um lado eles têm desvantagens na escola, a nível social, no mundo do trabalho, elas continuam a ser penalizadas – só nos últimos anos se começou a dar uma atenção a este fenómeno. Como refere Rui Grácio (1997: 50), só recentemente que *"a sociologia da educação tomou em devida conta a vantagem das raparigas sobre os rapazes em termos de aproveitamento escolar."*

O século XX é o século da instrução das mulheres, mas a progressão espectacular da escolaridade das raparigas é paralela à manutenção da segregação dos dois sexos dentro do próprio processo de escolarização (Christian Baudelot & Roger Establet, 1992). No entanto, os dados estatísticos começaram a evidenciar um maior sucesso escolar feminino que se torna particularmente evidente no acesso ao ensino superior (Grácio, 1997: 51).

⁵³ Testemunhos recolhidos em Fevereiro de 2011

Se o insucesso escolar tem sido uma preocupação política nas últimas décadas, levando à criação de programas e medidas específicas, muitas vezes são apresentadas falsas soluções para o problema, que mantêm as desigualdades sociais (Luísa Saavedra, 2001) e que incluem a desigualdade de género.

Esta questão, que não é exclusiva do nosso país, é também equacionada em pesquisas recentes efectuadas em Inglaterra. Nestas revela-se que os rapazes se encontram mais expostos a comportamentos instantâneos, são mais infelizes na escola, não fazem os trabalhos de casa e faltam às aulas duas vezes mais que as raparigas (Bonnie Macmillan, 2005).

"A diferença mais marcante entre os dois sexos que se verifica nos resultados escolares revela a vantagem que as raparigas têm na leitura (...) na matemática rapazes e raparigas têm resultados semelhantes (...). É no domínio das ciências que as diferenças são maiores" (Eurydice, 2009: 11)

De acordo com os dados apresentados na Eurydice (2010), relativamente às diferenças de resultados entre rapazes e raparigas, este problema afecta cada vez mais os vários países europeus mas não tem sido alvo de grande atenção nem têm sido definidas medidas eficazes. Sendo vários os factores que podem justificar estas diferenças, subjacentes a todos eles surge a necessidade de desde cedo se trabalhe os estereótipos de género que afectam rapazes e raparigas.

Em Portugal esta questão tem vindo a tornar-se cada vez mais evidente. Considerando os anos lectivos 1985-1986 e 2002-2004: *"podemos verificar que as taxas de feminidade, no básico e no secundário, se mantêm relativamente estáveis. Ao contrário, o avanço das raparigas nota-se no superior: a sua percentagem passa de 50,6% para 56,6%. Quanto aos alunos repetentes (...) notamos uma sobre-representação sistemática dos rapazes."* (Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira, 2006: 123-124)

Num estudo recente Teresa Seabra (2008) constata estes mesmos dados. De acordo com os resultados da investigação desta autora verifica-se que as diferenças sociais que se têm revelado

associadas à desigualdade de trajetórias escolares são: as condições sociais dos progenitores; a origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes; o território de residência e, mais recentemente, a condição de género. As taxas de transição segundo o género nos ensinos básico e secundário vão no mesmo sentido do que se verifica nos restantes países ocidentais: entre 1994 e 2004 são sempre as raparigas que obtêm maiores taxas de sucesso escolar, sendo a diferença mais expressiva no ensino secundário (Seabra, 2008).

Em síntese, torna-se cada vez mais importante identificar até que ponto o género das crianças que entram no sistema educativo e as expectativas que os/as educadores/as e professores/as têm sobre elas influencia o seu (in)sucesso educativo e social, dado que no caso das raparigas a evolução dos seus resultados escolares não é proporcional aos seus desempenhos profissionais. As mulheres continuam a ter mais dificuldades na conciliação entre a vida familiar e profissional, continuando a ser alvo de diferenciação a nível salarial, em muitos sectores empresariais, e no acesso a cargos de chefia.

O reforço de ideias estereotipadas sobre o género masculino e feminino, que muitas vezes já se observa na educação de infância – a nível das práticas educativas, nos materiais pedagógicos – influencia a forma como cada criança se define como homem ou mulher, condicionando as suas interacções sociais, e os seus desempenhos dentro e fora da escola. Estas representações desiguais do género masculino e feminino, transmitidas precocemente, como já foi dito, tendem a reforçar uma maior passividade e obediência para as raparigas que se as pode favorecer nos resultados escolares, muitas vezes as prejudica na sua vida adulta, a nível familiar e profissional.

Esta problema social, entre outros aspectos, leva-nos à necessidade de rever as práticas educativas e formativas do/as docentes, desde a formação inicial, integrando a reflexão sobre a forma como as questões de género são (ou não) consideradas e quais as suas implicações nos desempenhos de rapazes e raparigas. Neste sentido, no trabalho que temos vindo a realizar em parceria com a Comissão

para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), a par da recolha de dados que possibilitem uma maior clarificação da situação, têm vindo a ser construídos documentos e materiais de apoio para educadore/as e professor/as, para poderem ser utilizados a nível da sua (auto)formação⁵⁴. Só uma atitude mais atenta e interveniente de educadore/as e professor/as pode levar a um questionamento das crianças sobre estas questões.

3. Reflexão final

Uma educação de qualidade começa por uma resposta aos problemas que afectam as crianças e as famílias. E estes problemas têm que ser equacionados de forma ampla, a nível educativo e social, para todas as idades.

O papel da escola na promoção de uma sociedade democrática supõe o reconhecimento da garantia de uma maior igualdade de oportunidades e participação desde a infância para rapazes e raparigas.

E a infância não começa aos 3 anos. Desde que nasce a criança é cidadã de pleno direito e deve ter acesso a resposta educativas de qualidade. A dicotomia entre a função social e educativa que historicamente caracterizou as características do acolhimento das crianças pequenas, afecta as crianças e famílias, sendo urgente a definição de orientações pedagógicas para o acolhimento das crianças com menos de 3 anos. O reconhecimento do direito à cidadania das crianças desde que nascem implica a necessidade de existir um sistema educativo integrador que não considere que o direito à educação começa apenas aos 3 anos.

Relativamente à diferença dos resultados entre rapazes e raparigas a nível dos desempenhos escolares e sociais, este é um problema que afecta todos e todas, comprometendo o desenvolvimento democrático.

⁵⁴ Ver por exemplo os guíões construídos para o trabalho sobre género e cidadania na educação pré-escolar e no ensino básico (Cardona et al., 2010) disponíveis em www.cig-goc.pt/guiaeducacao/

Se se pretende um maior equilíbrio a nível dos desempenhos escolares de ambos os sexos, como refere Luisa Saavedra (2001), temos que ter em conta que a evolução que possibilitou o maior sucesso das raparigas nos resultados escolares, continua a não ser significativa a nível das oportunidades de que estas beneficiam. Neste sentido, como esta autora sugere, só a educação e o sucesso escolar não são suficientes se desde a infância não se desenvolver uma mudança de atitudes que reforce a existência de uma verdadeira igualdade de oportunidades e de participação entre rapazes e raparigas, homens e mulheres.

Integrar as questões de género e a educação para a cidadania nos currículos escolares e promover o desenvolvimento da sua prática desde a formação inicial, para o/as docentes de todos os níveis de ensino é uma urgência à qual todos e todas não podemos ficar indiferentes.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Mariana Gaio e GOMES, Elisabete Xavier (2009) *Educação, Cidade e Desenvolvimento: notas sobre as suas interdependências* (no prelo), 12 p.
- ALMEIDA, Ana Nunes de; VIEIRA, Maria Manuel (2006) *A escola em Portugal*, Lisboa: ICS
- BAIRRÃO, Joaquim (1998) "O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal", ME/DEB (org.) *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, Lisboa: ME: DEB, pp. 47-91
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1992). *Allez les Filles*. Paris: Éditions du Seuil
- CANÁRIO, Rui (2008) "A escola: das "promessas" às "incertezas"; *Educação Unisinos*, 12(2):73-81
- CARDONA, Maria João (2006) *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*, Chamusca: Ed. Cosmos
- CARDONA, M.ª João (2008). "Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos", in Cardona, M.ª J. E Marques,

Ramiro (Coord.) *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Coleção ponto de interrogação (?) saberes e práticas. Chamusca: Ed. Cosmos/ESE Santarém, pp. 119-145.

CARDONA, M.ª João (Coord.); NOGUEIRA, Conceição; VIEIRA, Cristina; UVA, Marta; TAVARES, Teresa-Cláudia (2010) *Guião de Educação. Género e Cidadania. Pré-escolar*, Lisboa: Ed. CIG, ME/DGIDC - também disponível em WWW.cig.gov.pt/guiaeducacao/

CARDONA, M.ª João (2010) "Educação e desenvolvimento. Uma experiência de cooperação com a República Democrática de S. Tomé e Príncipe" Brito, Brígida Rocha (org.) *Abrindo Trilhos. Tecendo Redes. Reflexões e Experiências de Desenvolvimento Local em contexto Lusófono*, Lisboa: CEA

CRAHAY, Marcel (2009) "Synthèse et conclusions" in Eurydice/Eacea *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles : Eurydice/ Commission Européenne, p.129-146

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter; PENSE, Alan (2003) *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas*, Porto Alegre; Artmed

EURYDICE (2009) *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles : CE

EURYDICE (2010) *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, Bruxelles : CE

FORMOSINHO, João (2005) "Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público" in Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Machado, J.; Ferreira, F. I (org) *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto: Ed- ASA, pp. 13-53

GOMEZ, José A C; Freitas, O MP; Callejas, G.V (2007) *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*, Porto: Profedições

GRÁCIO, Sérgio (1997) *Dinâmica de escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa: Educa

GUERRA, Isabel (1996) "Reflexões em torno da igualdade de oportunidades num contexto de mudança social", Neto, F; Soares, R., Joaquim, T. Pinto (Org.) *Igualdade de Oportunidades e Educação: Formação de docentes*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 44-105

- HENRIQUES, Fernanda, Pinto, Teresa (2002). Educação e Género: dos anos 70 ao final do século XX: subsídios para a compreensão da situação. *ex aequo*, 6, pp.11-54
- KATZ, Ilian (1998) «Cinco perspectivas sobre qualidades», *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, Lisboa: ME/DEB-NEPE, p. 17-39
- KENWAY, Penny, (1998) Towards Equality. Issues of gender for the early years. In Smidt, Sandra, (ed.). *The Early years. A reader*. Routledge London and New York, p.79-86.
- MACMILLAN, Bonnie, (2005). *Porque São Diferentes os Rapazes*. Lisboa: Plátano Editora.
- MENDONÇA, Alice (2009) *O insucesso escolar: Políticas Educativas e práticas sociais*, Mangualde: Ed. Pedagogo
- ME/OCDE (2000) "A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Estudo temático da OCDE", ME/DEB, *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*, Lisboa, ME/DEB
- NÓVOA, António (1998) "Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema", Serbino, Raquel V. (org.) *Formação de Professores*, São Paulo: UNESP, p. 22
- OZGA, Jenny (2000) *Investigação sobre políticas educativas*, Porto: Porto Editora
- PISCALHO, Isabel; UVA, Marta; CARDONA, Maria João; TAVARES, Teresa-Claudia (2010) "Promover a igualdade de género na educação pré-escolar: a necessidade de intervir desde a formação inicial", *Actas da Afsre 2010* (no prelo)
- PROCEPE (2000). *Um estudo da educação de infância no distrito de Santarém*. Santarém: ESES, F.C. Gulbenkian.
- RAYNA, Sylvia (2010) "Qualité, équité et diversité dans le préscolaire", *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres : CIEP, n° 53, pp. 23-30
- RIBEIRO, José Martins (2005) "Educação e desenvolvimento: "um discurso (re) novado"" *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pedagogiacmfoco.pro.br/filos24.htm>. Acesso em: 12/8/2010
- ROSEMBERG, Fúlvia (2010) "Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance brésilienne", *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres : CIEP, n° 53, pp. 119-129
- SAAVEDRA, Luísa (2001). Sucesso/Insucesso Escolar. A importância do nível socio-económico e do género. In *Psicologia*, Vol.XV (1), pp. 67-92.

- SANTO, Armindo C. E. (2009) *São Tomé e Príncipe. Problemas e perspectivas para o seu desenvolvimento*, Lisboa: Ed. Colibri
- SEABRA, Teresa (2008). *Desemprego Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade. Os descendentes imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal* (no prelo)
- SEBASTIÃO, João (2009) *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, Lisboa: FCT/F.C. Gulbenkian
- SEM, Amartyak (2003) *Desenvolvimento com liberdade*, Lisboa: Ed. Gradiva
- SILVA, Ana; CARDONA, M.ª João; TAVARES, Teresa (1999). A narrativa na promoção da igualdade de género: Contributos para a formação de Educadoras de Infância. *Projecto Coeducação: Do Princípio ao Desenvolvimento de uma prática. Actas do Seminário Internacional*. Lisboa, 28 e 29 de Junho de 1999, Lisboa, Projecto Co-Educação, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, pp. 237- 247.
- VASCONCELOS, Teresa (coord.); Orey, Inês; homem, Luísa F.; Cabral, Marta (2003) *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*, Lisboa: CNE/FCG

Legislação referenciada

- Lei 5/1997 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação pré-escolar
 - Lei 46/1986 de 14 de Outubro alterada pela Lei 49/2005 de 30 de Agosto – Lei de bases do sistema Educativo
 - Lei 85/2009 de 27 de Agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Pareceres e Recomendações do Conselho Nacional de Educação
- Parecer n° 3/2009 de 26 de Junho
 - Parecer n° 8/2008 de 24 de Novembro
 - Recomendação n° 2/2010 de 2 de Novembro
 - Recomendação n° 3/2011 de 21 de Abril