

**Políticas Educativas, práticas pedagógicas de referência: um
olhar sobre a promoção da Igualdade de Género no Pré-
Escolar e no Ensino Básico (1.º 2.º CEB): O caso português**

INTRODUÇÃO

Tal como consta na Constituição da República Portuguesa, um dos objetivos primordiais do Estado Português é a promoção da igualdade entre mulheres e homens, a saber:

“Artigo 9.º Alínea h) São tarefas fundamentais do Estado: Promover a igualdade entre homens e mulheres”

Esta razão não se distancia da importância da igualdade social e da liberdade se definirem como bases estruturantes da democracia.

A igualdade entre mulheres e homens é também designada por igualdade de género.

A igualdade de género, ou igualdade entre mulheres e homens pressupõe uma aceitação e valorização igual modo as diferenças de mulheres e de homens e os vários papéis que desempenham na sociedade. Um foco em como a igualdade de género é uma situação de igualdade de direitos entre mulheres e homens. Sendo que, com base na literatura consultada, tanto homens e meninos devem ser envolvidos na busca pela igualdade desde cedo. Baseando-nos na missão da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), “imperava a ideia de que todos os seres humanos, independentemente do sexo, são livres de aumentar e progredir nas suas aptidões, quer sejam pessoais ou profissionais, bem como de poder fazer as suas escolhas sem condicionamentos tantas vezes mandatários de estereótipos e preconceitos, concepções rígidas dos papéis sociais concedidos a homens e mulheres.” (CIG)

A educação e a comunicação são duas áreas fundamentais que se apresentam como um veículo essencial para reforçar estas concepções, uma dimensão de coadjuvação do questionar e transformar.

Como sabemos, a desigualdade de género tem a sua base na subvalorização social pelo feminino e pelas mulheres, exceto no que concerne às funções específicas de reprodução. Este fator tem sido a base na desigualdade histórica entre homens e mulheres e, apesar dos progressos atingidos em muitos países do mundo, ele persiste e pode reproduzir-se através dos novos meios tecnológicos de comunicação.

Com base no enquadramento que a CIG concebe para a igualdade entre mulheres e homens, “a igualdade entre mulheres e homens é vista no mundo como uma questão de Direitos Humanos e uma condição de justiça social, fundamental para que as sociedades se tornem mais modernas e mais equitativas. A tutela e os organismos do estado têm a responsabilidade de intensificar, de forma ativa, as iniciativas e as ações em prol da igualdade entre mulheres e homens. Esta dimensão deve, por isso, ser tida em consideração em todos os aspetos da tomada de decisão política e pública. Uma das principais estratégias políticas de promoção da igualdade entre mulheres e homens é a sua abordagem integrada e transversal em todas as áreas e sectores do Governo e do Estado. Pertence à CIG a coordenação das políticas para a igualdade de género e a não discriminação em função do sexo. Para isso é essencial a atividade que desenvolve com todos os Ministérios e com as Autarquias. A missão da CIG resulta destes princípios e dos compromissos assumidos por Portugal a nível internacional, enquanto membro da Organização das Nações Unidas, do Conselho da Europa, da União Europeia e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Os documentos principais de referência para o trabalho da CIG são a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (de cariz normativo), a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (de índole programática) e o Pacto Europeu para a Igualdade entre Homens e Mulheres (2011 -2020).” (CIG)

Neste últimos anos temos acompanhado diversos motes que acompanham as decisões políticas, com o propósito de chamar a atenção da sociedade, como um todo, para desigualdades e discriminações que advém de relações de poder desiguais entre pessoas e grupos. Tem sido crucial combater tais situações de injustiça de forma a garantir o respeito e o cumprimento pelos direitos humanos.

A ONU aprovou em 2015 os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que convocam os países a unir esforços conjuntos para a resolução a médio prazo de problemas globais. São fundamentais para cumprir até 2030. Um dos ODS, o número 5, é a igualdade de género. De ressaltar que apesar de aparecer de forma independente, sabe-se que ele é

complementar aos restantes, numa ótica de *mainstreaming* de género. Isto significa que as políticas destinadas a promover a igualdade entre mulheres e homens nas diferentes esferas da sociedade devem, em todas as suas fases, desde a preparação, à implementação, à monitorização e à avaliação, levar em conta os fatores estruturais, na sua maioria silenciosos e invisíveis, que favorecem as condições para a perpetuação das desigualdades.

O Conselho da Europa, em 2018, aprovou a nova Estratégia para a Igualdade de Género (2018-2023), intensificando que o reforço dos mecanismos institucionais em cada país será determinante para os progressos futuros em matéria de igualdade entre mulheres e homens. Mais recentemente, a Estratégia da União Europeia para a Igualdade de Género (2020-2025) destaca os desafios que se colocam entre países e dentro de cada Estado-nação, afirmando que é necessário trabalhar em conjunto para construir uma “Europa onde mulheres e homens, meninas e meninos, em toda a sua diversidade, sejam iguais – onde sejam livres para seguir o caminho escolhido na vida e alcançar todo o seu potencial, onde tenham oportunidades iguais de prosperar e onde possam participar igualmente e liderar a sociedade europeia” (p. 19).

Segundo dados de 2019 do Instituto Europeu para a Igualdade de Género (EIGE), o índice de Portugal no alcance da igualdade entre mulheres e homens era apenas de 59,9% (com base em dados de 2017), portanto abaixo da média europeia, que se situava nos 67,4%. A aprovação pelo Conselho de Ministros Português (Resolução n.º61/2018), da Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação (ENIND) (2018-2030) – Portugal + Igual, na sequência de cinco Planos Nacionais para a Igualdade anteriores, coloca em evidência o compromisso político e ético do nosso país em progredir da igualdade *de jure* para a igualdade *de facto*. É verdade que não há um único país do mundo em que o índice de concretização da igualdade entre mulheres e homens seja de 100%, mas sabe-se que fatores como o grau de escolarização da população, o nível de desenvolvimento socioeconómico, a qualidade da democracia e a promoção da participação cidadã estão positivamente relacionados com a celeridade para o alcance dos objetivos. Deveremos, pois, continuar a cooperar para que os objetivos não continuem a ser um objetivo distante para muitas mulheres e muitos homens

no nosso país. As entidades do poder local são, sem dúvida, agentes privilegiados dessa almejada mudança, pela proximidade territorial e afetiva que têm com as pessoas.

Após este breve preâmbulo iremos apresentar, num primeiro momento, um mapeamento de referenciais internacionais e nacionais sobre igualdade de género entre homens e mulheres, bem como referenciais educativos onde a promoção de igualdade de género se apresenta como um domínio estruturante e integrador da ação. Num segundo momento, refletimos sobre as políticas emanadas pelo Estado para efetivar a descentralização e municipalização da educação, no âmbito das políticas educativas. Num terceiro momento abordamos os documentos referenciais emanados pelo Ministério da Educação, começando pela *Educação para a Cidadania*, onde realçamos a criação de um grupo de trabalho constituído por especialistas na área de Cidadania e Educação para delinear uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a implementar pelas escolas e as orientações para a promoção da igualdade de género, dos 3 aos 12 anos. De seguida e, para dar mote ao *perfil dos alunos para o século XXI* e competências essenciais e flexibilidade curricular, aprofundamos as políticas educativas em torno dos processos de autonomia e desenvolvimento curricular. Por último partilharemos exemplos de práticas de referência identificadas em Portugal.

1. REFERENCIAIS GERAIS INTERNACIONAIS E NACIONAIS – IGUALDADE DE GÉNERO

1.1. Principais marcos mundiais das políticas para a igualdade de género (igualdade entre mulheres e homens)

1975 – A Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação é aprovada pela Assembleia Geral da ONU que reafirma e reforça o princípio da igualdade entre mulheres e homens. Em 1980, Portugal ratifica esta Convenção a qual é também conhecida pela sigla inglesa como Convenção CEDAW. Com um cariz normativo, é um dos grandes Tratados de Direitos Humanos e frequentemente

apelidada a Magna Carta dos Direitos das Mulheres ou a Carta dos Direitos Humanos das Mulheres.

1979 – Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, doravante denominada Convenção da Mulher, em vigor desde 1981, é o primeiro tratado internacional que dispõe amplamente sobre os direitos humanos da mulher. São duas as frentes propostas: promover os direitos da mulher na busca da igualdade de género e reprimir quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados.

1993 – Realiza-se em Viena a Conferência Internacional da ONU sobre Direitos Humanos onde se reconhece que “Os direitos humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais” (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, par. 18). Este novo paradigma influencia a evolução da igualdade entre mulheres e homens que passa de uma questão abstrata, meramente formal e jurídica, para um resultado concreto e material a atingir, o que integra uma dimensão transformativa das sociedades humanas.

1995 – Realiza-se em Pequim a Conferência Internacional da ONU sobre Mulheres, Desenvolvimento e Paz onde foi adotada a Plataforma de Ação de Pequim com o objetivo da concretização dos direitos das mulheres em todo o mundo. De cariz programático, apresenta 12 áreas de ação (As mulheres e a pobreza, Educação e formação das mulheres, As mulheres e a saúde, A violência contra as mulheres, As mulheres e os conflitos armados, As mulheres e a economia, As mulheres no poder e na tomada de decisão, Mecanismos institucionais para o progresso das mulheres, As mulheres e os meios de comunicação social, As mulheres e o meio ambiente, A rapariga) e apela aos Estados para a integração da igualdade de género na formulação, implementação e avaliação de todas as políticas e ações, no que foi designado por estratégia de *gender mainstreaming*.

2015 – A ONU aprova a Agenda 2030 e enuncia os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) interpelando os Estados e os atores institucionais e privados a cumprir a promessa de não deixar ninguém para trás. A dimensão de género é considerada transversal

a toda a Agenda e constitui o 5º ODS “alcançar a igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas” (ONU, 2015). (Fonte CIG)

- **Internacionais de Referência Geral**

ONU – Organização das Nações Unidas

[Carta das Nações Unidas](#)

[Declaração Universal dos Direitos Humanos](#)

EU – União Europeia

[Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia](#)

[Resolução de Lisboa](#)

- **Internacionais de Referência sobre Igualdade entre Mulheres e Homens**

ONU – Organização das Nações Unidas

[Relatório de 2019 relativo à Estratégia para a Igualdade de Género 2018-2021 \(PNUD\)](#)

[Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher \(CEDAW\)](#)

[Protocolo opcional \[PUBLICAÇÃO CIG\]](#)

EU – União Europeia

[Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025 – Comissão Europeia](#)

[Estratégia Quadro para a Igualdade](#)

[Roteiro para a igualdade entre homens e mulheres – 2006-2010](#)

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

[Plano Estratégico para a Igualdade de Género e Empoderamento das Mulheres na CPLP](#)

[Regimento da Reunião de Ministros/as responsáveis pela Igualdade de Género da CPLP](#)

- **Nacionais – relatórios e instrumentos sobre IG**

[Guião para a Elaboração dos Planos de Igualdade](#)

[Relatório sobre diferenciações salariais por ramos de atividade \(2014\)](#)

[Guião para implementação de Planos de Igualdade nas empresas \[Publicação CIG\]](#)

[Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na](#)

[Administração Pública \[PUBLICAÇÃO CIG\]](#)

- **Nacionais específicos de outras áreas importantes para a Igualdade de Género**

[Objetivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania \(2008\)](#)
[Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania](#)

(Fonte: CIG -ultima atualização em 16 de março de 2021)

1.2. Principais referenciais internacionais e nacionais para a igualdade de género - EDUCAÇÃO

A lista que a seguir apresentamos de forma alguma esgota os documentos curriculares **que influenciam e orientam** a educação/formação no sistema de ensino português; antes, pretende dar uma ideia geral daqueles que um profissional/investigador/estudante de educação/pedagogia deve ter em consideração quando se inicia no estudo de um domínio presente nos referenciais currículo.

A sua triagem decorreu da reunião de três eixos fundamentais: **atualidade** (a referência a documentos mais antigos justifica-se pela pertinência ainda que denotam); **proveniência** (em termos de instâncias e agentes que os produzem); **diversidade de orientações teóricas** (e localização temporal dessas orientações).

1.2.1. DOCUMENTOS DE ÂMBITO INTERNACIONAL

- **Documentos orientadores que firmam o direito universal à educação**

Declaração Universal dos Direitos

Humanos, 1948. Convenção Europeia

dos Direitos Humanos, 1950. Declaração

Universal dos Direitos da Criança, 1959.

Convenção sobre os Direitos da Criança,

1989.

Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os

Direitos Humanos, 2010.

Acesso: <http://www.dgicd.minedu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=256>

- **Documentos orientadores: Entidades internacionais**

Parlamento Europeu (2013). Repensar a Educação (Relatório).

Acesso: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+REPO RT+A7-2013- 0314+0+DOC+XML+V0//PT>

União Europeia (2009). Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: Quadro de Referência Europeu. Bélgica.

Acesso:

http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE6475CB6484688 F1<01180D9E425/4890/TheEQforlifelonglearning_brochure_PT .pdf

União Europeia (2014). The NMC Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition.

Acesso: https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/2014-nmc-horizon-report-eu-en_online.pdf

Country Report Portugal 2015 Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances

http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_portugal_en.pdf

UNESCO. (2010). Cultura de paz: da reflexão à ação - Balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo. Brasília.

Acesso: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Acesso:

http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF

Acesso: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO. (2012). Youth Version of the 2012 Global Monitoring Report: Youth and skills: Putting education to Work. Acesso ao resumo:

<http://www.cnedu.pt/content/noticias/antigo/2012/RelatrioMundial- summary.pdf>

Acesso: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/antigo/2012/2012-ppt-apresentao.pdf>

UNESCO. (2013/4). Ensinar e aprender: Alcançar a qualidade para todos.

Acesso: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>

UNESCO. (2015). <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2015/>

OECD. Education at a Glance 2014. OECD Indicators. OCDE Publishing.

Acesso: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

OECD. TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning. OCDE Publishing.

Acesso: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1

O'Loughlin, E. & Wegimont, L. (2002). Global Education in Europe to 2015 Strategy, policies, and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands Acesso:

http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf

OECD (2015). Education Policy Outlook 2015 Making Reforms Happen.

OECD Publishing.

Acesso: http://www.oecd.org/edu/EPO%202015_Highlights.pdf

1.2.2. DOCUMENTOS DE ÂMBITO NACIONAL

- **Diretrizes e orientações estruturantes**

Assembleia da República. **Constituição da República Portuguesa** (Revisão de 2005) -

Artigos 43.º; 73.º e 74.º. Acesso:

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

- **Normativo-legais**

Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 5/73 de 25 de Junho Acesso: <http://dre.pt/pdf1sdip/1973/07/17300/13151321.pdf>

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto

Acesso: <http://dre.pt/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf>

Política educativa - Enquadramento

Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro (Reorganização curricular do ensino básico)

(Revogado)

Acesso:

http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=4379&fileName=decreto_lei_7_2001.pdf

Revisão da estrutura curricular, divulgada pelo Ministério da Educação e Ciência em 12/12/2011

http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3029/Anexos/revisao_estrutura_curricular_propostamec1.pdf

Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro. Revoga o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001).

Acesso:

http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n171692011_CNEB.pdf

Autonomia e gestão flexível do currículo

Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de Julho (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Acesso: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>

• Diretrizes e orientações curriculares e disciplinares Educação de Infância

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Acesso: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

Ensino Básico

As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico

Acesso: [Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho](#)

Currículo Nacional

Acesso: [Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho](#)

[Ofício Circular: Transição entre os regimes previstos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho,](#)

[Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho](#)

- **Orientações para a Educação para a cidadania – Igualdade de Género**

Afonso, M. R. (2007). Educação para a Cidadania: **Guião de Educação para a cidadania em contexto escolar ...**

Boas Práticas. Lisboa: Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Acesso: <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>

Brederode Santos, M.E. et al. (2011). **Educação para a cidadania. Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário**

Acesso:

<http://www.dgicd.minedu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

Acesso: Pesquisa na internet pelo título ou em papel/pasta de documentos curriculares

- **Educação para a Cidadania: linhas orientadoras**

Acesso: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/>

- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Acesso: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Acesso: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Referencial Educação para o Desenvolvimento

Acesso: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

- Referencial de Educação para a Saúde

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_original_4julho2017_horizontal.pdf

- **Pareceres e do Conselho Nacional de Educação**

Estado da Educação 2012: Autonomia de descentralização

Acesso: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao>

Recomendação n.º 1/2012: Educação para a cidadania

Acesso: <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/01/017000000/0282102824.pdf>

Acesso: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/345-13_Pareceres_2012.pdf

Parecer sobre Currículo dos Ensino Básico e Secundário

Acesso: https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Curriculo_e_nsinos_basico_secundario.pdf

2. A DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO CAMINHO DE COOPERAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

A constituição de 1976 consagra a universalidade da educação e, com ela há a necessidade de entender o papel do Estado e da Intervenção Municipal nas questões de âmbito educativo, especialmente na capacidade decisória sobre a gestão escolar. Formosinho e Machado (2013) defendem que a igualdade de direitos no acesso à educação, o aumento de número de alunos, de escolas e de professores impulsionaram uma mudança profunda no serviço educativo prestado, aumentando, ano após ano, as responsabilidades do Estado. A massificação do ensino trouxe à escola pública a preocupação de responder à expansão e diversificação da oferta educativa o que se traduziu em problemas de ineficiência do Estado na gestão do sistema público de educação (Afonso, 2005), uma vez que ele assume o controlo sobre a orientação das políticas educativas, a administração do currículo, a gestão das escolas e dos recursos e a organização pedagógica.

Aspetos da universalização e democratização da educação trazem já sérios problemas ao sistema, especialmente, a diminuição da qualidade da oferta educativa, devido à rápida expansão das infraestruturas e do corpo docente, levantando, novamente questões sobre a igualdade no acesso à educação. Estes problemas podem colocar em risco o sistema público de educação, descredibilizando-o (Afonso, 2005). O Estado é, assim, responsabilizado pela crise educacional e houve interesse numa transferência de responsabilidades de gestão para as escolas, aumentando a sua autonomia, inclusivamente na abertura à participação de outros agentes educativos, tais como os encarregados de educação, municípios e entidades locais.

Efetivamente, a administração da educação permanece fortemente centralizada e regulamentadora na relação com as escolas, com preocupações como a colocação atempada dos professores no início de cada ano letivo nas escolas (Formosinho &

Machado, 2000). Os municípios começam, assim, a assumir um papel de parceiro social, participando nas questões sociais da educação a par com outras instituições sociais como associações de pais ou empresariais das regiões, deixando implícita a manutenção de um modelo centralizado.

Os princípios de gestão das escolas, desde o 25 de abril, favorecem a mudança e suportam medidas de transferência de poderes de decisão para o plano local e que se concretizaram na viragem para o século XXI. De facto, ao longo de 40 anos, assistimos à tentativa de transição de um paradigma centralizador do “Estado-Regulador” para processos de descentralização – “Estado-avaliador”, nomeadamente através da implementação de medidas legislativas no âmbito do processo de municipalização da educação (Barroso, 2013). A partir daqui, numa política de desconcentração administrativa, caberá aos municípios a mobilização de serviços centrais às localidades, para atender às necessidades da população. Defende-se a descentralização efetiva, respeitando a inserção territorial do projeto escolar e a existência de uma dimensão local da política de educação, mas salvaguardando as competências das autarquias (Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto). Os municípios foram incluídos nas dinâmicas escolares por forma a “proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisões eficientes” (Artigo 3.º, g). Adotaram também “estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema educativo e na experiência pedagógica quotidiana” (Artigo 3.º, l) da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Efetivamente, o Estado revela-se demasiado pequeno para a dimensão do problema educativo em Portugal e esta desadequação tem gerado frequentes críticas ao funcionamento do sector público. É fundamentalmente por esta razão que há a necessidade de se proceder à reconfiguração do papel do Estado no que respeita à gestão pública na área da educação. As recomendações da Comissão Nacional de

Educação apontam para que se incentive a contratualização de autonomia entre as escolas e a tutela, de modo a aumentar a responsabilidade pelos processos e pelos resultados educativos, e para que se reforce a concentração da gestão pedagógica nas escolas. É cada vez mais importante que as dinâmicas e o envolvimento de toda a comunidade educativa esteja na linha da frente de atuação das atividades que se promovem no âmbito da igualdade de género. Um trabalho em cooperação, em coordenação entre os agrupamentos de escola, as famílias, os municípios, associações locais e outros agentes educativos. É urgente quebrarem-se barreiras e trilhar caminhos em conjunto numa intervenção social que é de e para todos/as.

A tutela aposta, atualmente, na revalorização do local, reforçando a autonomia das escolas através de processos de atribuição de mais competências, em que os municípios e as autarquias passem a assegurar a coordenação local da educação em torno de um projeto educativo comum à escola e ao território. De facto, para este autor, os atores locais são os que conhecem o terreno e as necessidades educativas e poderão, devido a esse conhecimento, identificar e resolver os problemas mais prementes, definir currículos e responsabilizar a comunidade pela aplicação de programas formativos e/ou projetos de intervenção. No entanto, Barroso (2013) entende que apesar dos processos de descentralização exigirem uma reconfiguração do papel do Estado, suprimindo de forma progressiva a prestação de serviço público de educação, este deve manter a capacidade de garantir a “coesão nacional na equidade da oferta educativa” (p.17), mantendo uma política de desvinculação ao mesmo tempo que estreita o relacionamento entre a tutela e as comunidades. Pinhal (2014) entende a territorialização como o tempo e o espaço de encontro de uma comunidade composta pelos alunos, professores, famílias, interesses sociais, económicos e culturais, mobilizados e empenhados na construção de um projeto educativo.

3. PRINCIPAIS REFERENCIAIS EMANADOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL: UMA ANÁLISE ÀS ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

O Conselho da Europa orienta para uma das suas diretrizes a necessidade de “criar na escola contextos de aprendizagem centrados nas necessidades e interesses das raparigas e dos rapazes face aos problemas que afetam as nossas sociedades; proporcionar aos/às alunos/as meios para desenvolverem e exercerem a cidadania democrática” (Conselho da Europa. Comité de Ministros, 2007), reconhecendo os rapazes e as raparigas, como agentes de mudança social. Um exemplo de boa prática de referência a nível nacional, são os Guiões de Educação construídos pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) que nos oferecem uma boa definição sobre o que se entende por uma escola democrática. A sociedade contemporânea implica “a experiência da diferença e da reciprocidade, a consciência de direitos e deveres contextualizados, a aquisição de qualidades relacionais e de comunicação positiva e a rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos” (Vieira et al., 2015, p.54). A cidadania implica a aceitação da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas; a aceitação da diversidade respeitando culturas, crenças, religiões e a aceitação da diferença, rejeitando qualquer tipo de discriminação, racismo, sexismo, etc.

O Sistema Educativo português tem estado atento a estas alterações, respondendo com uma reforma educativa que foi tomando forma em diversos documentos publicados nos últimos anos – nomeadamente no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*³ (ME-DGE, 2017), nas *Aprendizagens Essenciais*⁴ (ME-DGE, 2018) e na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*⁵ (ME-DGE, 2017) –, e que foi experimentada pedagogicamente através do projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular em 2017, e alargada a todas as escolas pelo Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho.

A Educação para a Cidadania (EC) tem vindo a adquirir importância, em Portugal e noutros países, dado ao crescente papel da sociedade civil na identificação e solução de questões que afetam os indivíduos. Estas questões podem estar relacionadas com fatores políticos, sociais, económicos ou ambientais e, para que sejam abordados da melhor forma, implicam o desenvolvimento de competências e atitudes (Ferreira, 2001). Ainda que o percurso da EC tenha sofrido avanços e recuos em termos da sua inserção no currículo escolar (Ribeiro *et al.*, 2014), o principal objetivo da EC é a participação consciente é a participação das crianças e jovens, como futuros cidadãos, na vida pública do país, através de instituições da sociedade civil ou defendendo os princípios e os valores da democracia (Araújo, 2008). A autora que acabámos de citar defende que para isso, é “necessário um processo de aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências cívicas” e é a este processo que chama de educação para a cidadania (Araújo, 2008, p.61).

Atualmente, considera-se que a escola é o contexto privilegiado para o desenvolvimento destas competências, como afirmam Bettencourt, Campo e Fragateiro (1999), uma vez que é o espaço apropriado para a implementação do princípio da igualdade e para a promoção da participação na vida pública e política.

Defende-se em Portugal a necessidade de desenvolver a formação da cidadania para prevenir fenómenos que possam ter impactos negativos na sociedade, prejudicando o progresso do país. A cidadania, numa visão ampla e geral, contém um conjunto de direitos e deveres que devem ser transmitidos na formação das crianças e jovens de modo a que se transformem em adultos conscientes de uma conduta cívica que privilegie a igualdade e o respeito nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos.

Assim, foi criado um grupo de trabalho constituído por especialistas na área de Cidadania e Educação para delinear uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a implementar pelas escolas. Deste grupo de trabalho de Educação para a

Cidadania (GTEC) resulta o “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular” (PAFC), de experiência pedagógica, a desenvolver-se, inicialmente, no ano letivo 2017/2018, abrangente a todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados que pretendessem aderir. A proposta deste grupo baseia-se em três princípios: conceção não abstrata de cidadania, identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade e identificação de competências essenciais de formação cidadã (competências para uma cultura da democracia) (Governo de Portugal, 2017). A implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento deve decorrer de práticas sustentadas e não apenas de intervenções pontuais; deve estar integrada no currículo e nas práticas diárias da vida escolar; deve promover a inclusão e proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e o bem-estar e a saúde individual e coletiva; desenvolver parcerias com a comunidade e as famílias; ter em consideração as especificidades e prioridades da comunidade educativa e apoiar-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação dos envolvidos Governo de Portugal (2017).

Em 2016, com a aprovação, pelo Governo, da Estratégia Nacional de Educação e Cidadania, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, onde se integra a educação para a igualdade de género, passou a fazer parte do currículo nacional e é desenvolvida nas escolas de acordo com o grau de ensino: terá natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, passando a ser uma disciplina autónoma no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Todavia, os domínios a trabalhar e as competências a desenvolver ao longo do ano são deixadas ao critério do Conselho de Docentes, no caso da Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, e ao Conselho de Turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Com esta decisão a inclusão das temáticas relativas à igualdade de género no programa escolar parece não estar, efetivamente e uma vez mais, assegurada.

3.1 Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (DGE)

Apesar da legislação do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche, torna-se fundamental, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, integrar este direito da criança nos contextos de aprendizagem. “Assim, importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios”. (OCEPE, 2016)

A área de Formação Pessoal e Social, uma das áreas de conteúdo patente no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), como podemos observar na figura 1, assenta, tal como as outras, no “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.”

É através dos contextos e das interações sociais e educativas, das relações interpessoais com o meio que as crianças tomam consciência da sua identidade e do respeito pelo outro, num contante desenvolvimento e promoção da democracia, da



autonomia como pessoa, dos direitos e deveres para consigo e os outros e na valorização da comunicação e do património natural e social.

Fundamentos e Princípios Educativos

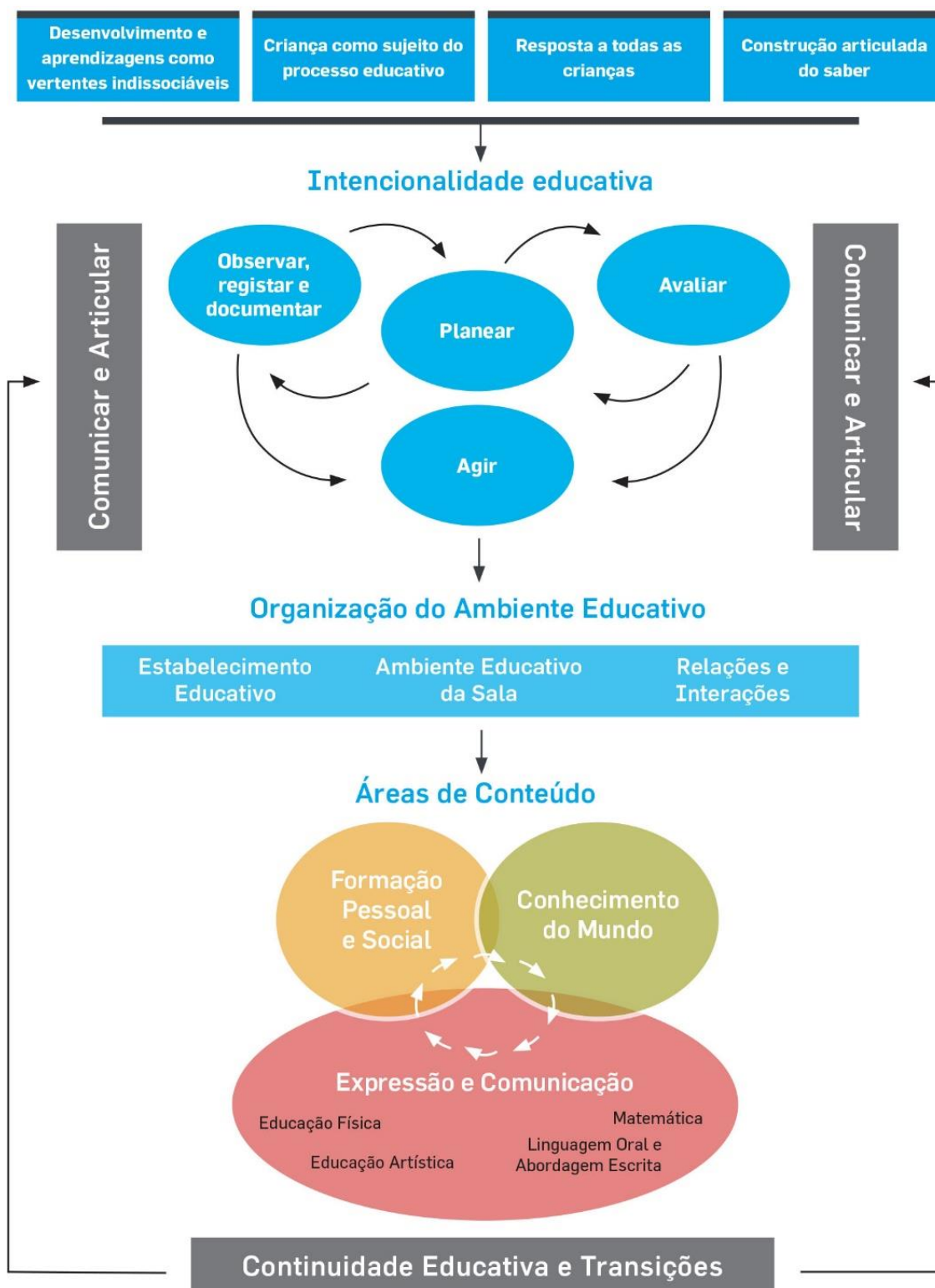


Figura 1. Fundamentos e Princípios Educativos (OCEPE, 2016)

3.2. O espaço do domínio da Igualdade de Género na Flexibilidade Curricular

O Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular destina-se aos anos de início de ciclo (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade) e ao primeiro ano de formação de cursos organizados em cursos de formação (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Este projeto pretende promover a educação para a cidadania e para o desenvolvimento durante a escolaridade obrigatória e oferecer a todos os alunos a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento. No primeiro ciclo, esta disciplina é transdisciplinar; nos 2.º e 3.º ciclos funcionará como disciplina autónoma semestral ou anual, dependendo da opção do estabelecimento de ensino e no ensino secundário é trabalhada em colaboração com todas as disciplinas.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento passa a ser transversal a todas as escolas a nível nacional, apesar de alguns autores afirmarem que os documentos do Ministério da Educação não espelham uma uniformização de conceções nem apresentam “linhas clarificadoras de como os professores poderão promover a educação para a cidadania na sua prática pedagógica” (Ferreira, 2001).

A Educação para a Igualdade de Género pretende incentivar os alunos a conhecer o Conceito Igualdade de Género. Com isso, procura promover igualmente os direitos das mulheres e das raparigas e a igualdade de género em vários planos – político, económico, social e cultural –, contribuindo para a eliminação de estereótipos. (Fonte: DGE)

O mundo e a sociedade atuais colocam constantemente novos desafios aos professores e ao sistema educativo. A sociedade está em constante mudança e o sistema educativo deve acompanhá-la. Contudo, a sociedade não se altera de um dia para o outro e, por isso, o sistema educativo também não deve sofrer alterações de forma repentina, sendo crucial envolver os vários agentes de educação na mudança.

Há vários anos que assistimos à adoção de várias políticas educativas importantes, muitas delas importadas, que foram marcantes e tiveram bons resultados nos países de origem. Todavia, a adoção destas políticas não teve em conta as características da sociedade nem do sistema educativo, que certamente são diferentes de país para país, nem ainda a sua aplicabilidade nem a recetividade por parte dos agentes educativos e dos encarregados de educação. Estas alterações no sistema educativo, por assumirem relevância crucial, devem ser estudadas, ponderadas e discutidas com os agentes educativos, precisamente pelo impacto que podem ter no desempenho dos professores e no aproveitamento escolar dos alunos.

As políticas curriculares internacionais têm vindo a gerar transformações diversas orientadas por normas de “binómio curricular” (Roldão & Almeida, 2018) e pretendem harmonizar uma ordem nacional comum com a autonomia curricular das escolas. Para Roldão (2018) a flexibilização do currículo consiste na organização das aprendizagens de forma aberta, considerando o contexto, opondo-se à uniformização de um modelo único. A flexibilização, no entanto, só será possível “dentro de um referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias”. A mesma autora entende que gerir o currículo implica estabelecer prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a abordar.

A análise da versão atual da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) enfatiza conceitos relevantes, tais como: desenvolvimento e pleno aproveitamento das capacidades dos alunos; necessidade de uma constante atualização de conhecimentos; promoção do sucesso escolar e educativo de todos; inovação. No documento defende-se que a “organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia (...) entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (Artigo 50º, n.º 1).

Em resposta às dificuldades identificadas no sistema educativo e na organização curricular, é realizada a primeira reforma curricular, com o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29

de agosto. Com esta reforma pretendia-se harmonizar o currículo do ensino básico com a LBSE (Costa, Dias & Ventura, 2005). Contudo, e apesar do debate sobre esta temática, não se verificaram alterações significativas com os modelos de construção curricular baseados na racionalidade técnico-científica e na legitimidade normativa, nem se abandonou o currículo “pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1992, p.13).

De acordo com Pacheco (2000), esta reforma administrativa alterou apenas os programas e a avaliação. O processo de desenvolvimento curricular fica, assim, adiada por questões técnicas impostas pela centralização da decisão curricular do Ministério da Educação. Não obstante, esta reforma despertou interesse e acabou por introduzir novos conceitos como centro e territórios educativos, professor-tutor.

A partir de 1996 há lugar a um novo tempo de inovação (Pacheco, 2007), em que se introduzem mudanças curriculares, nomeadamente ao nível da gestão flexível do currículo. Estas alterações foram discutidas e experimentadas entre 1997 e 2001 e conduziram à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro). Esta reorganização curricular teve como principal objetivo “ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (Decreto-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo), o que implicou “conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma” adequando o “currículo nacional ao contexto de cada escola” (Artigo 2.º, pontos 3 e 4). Entende-se o objetivo de garantir uma educação base para todos, como o início da educação/formação ao longo da vida, o que implica uma redobrada atenção às situações de exclusão, mas também às aprendizagens e aos modos como as mesmas se devem processar. Para levar a cabo estas mudanças, destacam-se como medidas principais, a reorganização do currículo do ensino básico, reforçando a articulação entre os seus três ciclos, no plano curricular, o que acaba por garantir uma maior qualidade das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo). Assim, foi proposto às escolas que construíssem projetos de

gestão flexível do currículo com a finalidade de encontrar as respostas adequadas para os alunos e para a prática pedagógica diária, o que conduziu à assunção, pelas escolas, de uma maior capacidade de decisão relativamente à gestão de diversas componentes do currículo, mas também a uma maior responsabilização pela execução das suas ofertas educativas.

O diploma legal acaba também por assumir uma nova abordagem na conceção de currículo nacional, entendendo-o como um conjunto de aprendizagens e competências que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao Decreto-Lei (Artigo 2º, ponto 1). Esta nova abordagem pressupõe uma articulação entre a matriz curricular nacional e os projetos curriculares escolares, o que impõe à escola um papel central no desenvolvimento do currículo, uma vez que este deixa de ser um conjunto de disciplinas, para assumir uma posição mais flexível e emancipatória, passando a conceber-se como o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos, a sua organização, o lugar e o papel que desempenham no percurso escolar. A concretização deste currículo oferece a possibilidade de escolha de diversos caminhos para o sucesso educativo, e daí advém a diferenciação pedagógica e a diversificação de estratégias. Abrantes (2001) entende que esta gestão fica responsabilizada pela “procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa” (p.43), dando a possibilidade aos alunos de ter um conhecimento menos segmentado para que possa ser compreendido e relacionado.

Este conhecimento diversificado contribui para a reflexão e posterior ação intencional, pelo que este contexto educativo pode caracterizar-se como educação para e em ação e para os saberes em uso. Considerando as palavras de Cachapuz, Paixão e Sá-Chaves (2004), estes saberes não são apenas “conhecimentos disciplinares” nem “qualificações profissionais (...) que o processo científico constantemente desatualiza” (p.18), mas sim “competências fundacionais” que se espera que todos os cidadãos

adquiram ao longo da sua vida, de modo a “agir de forma refletida, consciente, informada e regulada por valores, que suportem a dignidade do humano, presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional” (p.26). Ora, falar de competências implica sempre considerar a estrutura interna do indivíduo (os seus conhecimentos, as suas crenças, as suas capacidades cognitivas, os seus valores e as suas atitudes, as suas emoções e as motivações) e os contextos educativos e sociais com os quais esse indivíduo interage. Logo, as competências implicam conhecimentos multidisciplinares que dependem de saberes básicos fundacionais. Os mesmos autores referem ainda que o conceito “aprender a ser” depende de “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos” (p.17). Assim, é importante desenhar e implementar processos educacionais que promovam a construção coletiva do respeito pelas escolhas de rapazes e raparigas, da diversidade e da cooperação repensando a atividade pedagógica e imprimindo nela atividades que conduzam ao desenvolvimento de competências como aprender a pensar, a pesquisar, a comunicar, a raciocinar e a intervir com sensibilidade.

Roldão (1999) e Sá Chaves (2007) colocam a questão da flexibilidade curricular numa dimensão macroestrutural a nível nacional, mas também ao nível da gestão e desenvolvimento, isto é, a dimensão macroestrutural enquanto prática da relação educativa e reflexiva para poder integrar informação situacional na própria ação, mas também para que o professor possa adequar a sua ação às circunstâncias formativas. Dado que a população escolar é cada vez mais heterogénea, o desenvolvimento curricular deve ser aberto, dinâmico e modificável para que possam ir fazendo melhoramentos ao longo do tempo (Sá-Chaves, 2002).

A flexibilidade curricular e o processo de ensino–aprendizagem traz consigo também um novo olhar e novos papéis para os docentes, que deixam de ser vistos como alguém que apenas executa as decisões tomadas pelo poder central, para passarem a assumir-se como um profissional co construtor, gestor e decisor consciente e reflexivo

sobre as propostas curriculares (Sá-Chaves 2002). A escola heterogénea e universal exige que os professores tenham a capacidade de flexibilizar através de processos de diferenciação (Cachapuz *et al.*, 2004) seguindo um paradigma de êxito e mudança, sem despersonalizar, uma vez que a diversidade sem diferenciação pode conduzir à desigualdade.

Após o período da gestão flexível do currículo desenvolveram-se outras iniciativas procurando dar resposta aos resultados escolares e educativos que ainda não eram satisfatórios para os diferentes intervenientes do sistema educativo (por exemplo, lançamento do plano de matemática). Entre 2006 e 2012 desenvolveram-se várias medidas de política educativa nomeadamente o plano de ação da Matemática e um novo ciclo do programa TEIP, territórios educativos de intervenção prioritária, onde as escolas são convidadas a apresentar planos de promoção do sucesso contextualizados localmente. Ainda inscrita em medidas que consideram a escola como um centro de decisão da promoção do sucesso surgem os primeiros contratos de autonomia em 2007 onde é devolvida a cada comunidade a procura das soluções mais adequadas, de acordo com o contexto e identidade pedagógica de cada escola (Ferreira, 2008).

Em 2012 é aprovado em Diário da República o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho de 2012 que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Em simultâneo foram sendo homologadas as metas curriculares. Ora, a revisão da estrutura curricular que se pretendeu concretizar por meio das alterações às matrizes curriculares baseou-se, fundamentalmente, no estabelecimento de conceções que assentam numa maior flexibilidade na organização das atividades letivas. As medidas adotadas têm como princípio um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, bem como uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas. De realçar e valorizar não só a autonomia pedagógica, mas também o desenvolvimento profissional e a oportunidade

de escolha e implementação de métodos baseadas nas suas experiências individuais e colaborativas. Sob outra perspetiva, tenciona-se que a educação para a cidadania, enquanto área transversal, assuma um papel verdadeiramente transversal possibilitando às escolas autonomia na sua implementação e valorização nas diversas áreas do currículo.

Em 2016 inicia-se um novo processo faseado onde se alarga o grau de autonomia das escolas. É lançado um projeto-piloto de inovação pedagógica cujo principal objetivo incide na melhoria das taxas de abandono e retenção escolares (Costa & Almeida, 2019). Com início em 2016/2017, o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) fundamentou-se em três grandes eixos: (a) a existência de elevadas taxas de retenção e desistência escolares, (b) o facto de a retenção não determinar aprendizagens com mais qualidade e (c) os custos que a retenção acarreta para o Estado Português. A autonomia não surge, apenas por decreto, contudo, é através das determinações legislativas que pode favorecê-la ou comprometê-la (Barroso, 2004). É neste enquadramento que o PPIP compõe um impulso ao desenvolvimento da autonomia das escolas, encorajando e fomentando a tomada de decisões, de acordo com os contextos, por meio dos agentes educativos que, por sua vez, introduzem mudanças em diferentes planos (Costa & Almeida, 2019).

Em 2017, é lançado o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que recupera e enfatiza as dimensões de desenvolvimento do currículo em curso no plano internacional desde a década de 1990. Apesar de ter a designação de “Projeto”, trata-se, sem dúvida, de um processo de transformação contínuo dos eixos organizacionais e pedagógicos do trabalho da escola e dos professores cujo principal objetivo é a melhoria das aprendizagens de todos os alunos (Roldão, 2018). Na sua construção, compõem:

- A concordância de um *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que expressa a visão, os

valores e as áreas de competência e conhecimento a desenvolver no cidadão ao concluir este percurso;

- A organização de um documento referencial do currículo dos ensinos básico e secundário, que estabeleça uma visão no essencial, com base nas propostas das Associações de Professores e na consultoria científica no plano do currículo – as *Aprendizagens Essenciais*;
- Decreto-Lei que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo governo;
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, articulada com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as políticas internacionais neste domínio.

O PAFC não pode ser olhado como “um projeto desenhado de forma concetualmente sólida e acabada, à espera de ser aplicado no terreno, mas como uma oportunidade de construir uma Escola culturalmente significativa, socialmente inclusiva e politicamente congruente com os valores próprios das sociedades democráticas” (Cosme, 2018, p.44).

O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PA), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho é considerado como uma matriz comum para todas as escolas e projetos educativos no âmbito da escolaridade obrigatória ao nível curricular, no planeamento, nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação das aprendizagens dos alunos. Sendo um documento de referência, o PA contribui para as decisões em várias áreas do desenvolvimento curricular, nomeadamente em relação à organização e gestão curriculares e na definição de metodologias e abordagens pedagógico-didáticas a adotar na prática letiva. Este documento estabelece uma referência daquilo que o aluno, no final da sua escolaridade, deve possuir. Se atendermos aos princípios, visão, valores e competências que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar de imediato percebemos que a cooperação se integra nos mais variados eixos. Na Figura 2.1, podemos observar o

esquema das áreas de competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Linguagens e textos
Informação e comunicação
Raciocínio e resolução de problemas
Pensamento crítico e pensamento criativo
Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia
Bem-estar, saúde e ambiente
Sensibilidade estética e artística
Saber científico, técnico e tecnológico
Consciência e domínio do corpo

Figura 2 – Esquema das áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

A criança deve desenvolver a capacidade analítica e crítica, deve avaliar e selecionar informação, formular hipóteses e tomar decisões. Deve entender-se como livre, autónomo, responsável e consciente de si e do mundo. Deve ser também capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação. Relativamente às Artes, Humanidades e Ciência e Tecnologia, o aluno deve estar ciente da sua importância social, cultural, económica e ambiental e sobre elas, deve pensar de forma crítica e criativa. O aluno deve ter também capacidade para desenvolver trabalho cooperativo e comunicativo. Espera-se também que no final da sua escolaridade ele esteja apto para continuar a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua capacidade de intervenção social. Os alunos devem ainda conhecer e respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta se baseia. Deve também ser respeitador

da dignidade humana, do exercício da cidadania, do princípio de solidariedade e da diversidade cultural.

Os princípios plasmados no documento determinam uma Escola humanista, inclusiva, que garante o direito de acesso e participação efetiva em todos os contextos educativos, buscando a construção de uma sociedade justa, baseada na dignidade e igualdade humana e na preservação do planeta, orientada para a formação de pessoas capazes de refletir e agir socialmente. A escola caracteriza-se ainda por ter uma ação educativa flexível e capaz de adaptar a diferentes contextos, atualizando conhecimentos e competências e incorporando a evolução do saber.

Em relação aos valores, o Perfil dos Alunos espera que a Escola incuta nos alunos a responsabilidade e a integridade, a curiosidade, a exigência, a inovação, a capacidade de reflexão, a cidadania e a liberdade.

As áreas de competências a desenvolver são de natureza cognitiva, metacognitiva, social e emocional, sobre várias áreas: linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, desenvolvimento pessoal e de autonomia, ambiente, saber científico, técnico e tecnológico.

A igualdade de género apresenta-se como um domínio marcante e transversal, nas mais variadas dimensões:

“Base humanista – A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.” (Martins, 2017)

“Coerência e flexibilidade – Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do

currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.” (Martins, 2017)

“que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta.” (Martins, 2017)

“que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático”. (Martins, 2017)

“que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.” (Martins, 2017)

“Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.” (Martins, 2017)

“Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.” (Martins, 2017)

O desenvolvimento das competências, apresentadas na Figura 2, implica “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (PA). Torna-se

premente refletir, “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos” (PA). As aprendizagens essenciais para o ensino básico (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e para o Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos) pelo Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto, contêm conhecimentos, capacidades e atitudes para cada ano de escolaridade e para cada domínio escolar. Estes documentos determinam, então, os conhecimentos disciplinares essenciais e os processos cognitivos que os alunos devem ativar para dominar esse conhecimento e o saber fazer a ela associado (Roldão *et al.*, 2017).

Através da adoção de um novo currículo para o ensino básico e secundário e da definição dos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, as escolas conseguem mais autonomia para tomarem decisões com o objetivo de auxiliarem os alunos a desenvolver as competências do Perfil dos Alunos. Este normativo legal trouxe desafios novos para os agentes educativos: a Escola deve tornar-se num espaço culturalmente vasto e educacionalmente exigente; cada escola deve operacionalizar ações de acordo com as características dos seus alunos e dos recursos humanos e materiais; implementar a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, levando a cabo a estratégia Nacional de Cidadania e Desenvolvimento (DGE/ME, 2017); organizar o trabalho escolar por equipas; possibilitar a organização de um percurso formativo próprio no ensino secundário e através da permuta de disciplinas. O artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho regulamenta os princípios orientadores do novo currículo. Neles podemos perceber o incentivo à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem através da abordagem multinível das necessidades educativas dos alunos, do reforço da autonomia das escolas em relação às opções curriculares e ao aumento da avaliação formativa e a efetivação da educação inclusiva. O novo currículo determina ainda: a implementação da coautoria

curricular e da responsabilidade partilhada na gestão do currículo, o envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação no desenvolvimento curricular; a lecionação interdisciplinar e multidisciplinar do currículo, através da realização de projetos que congreguem aprendizagem de diferentes disciplinas; a transdisciplinaridade das aprendizagens; a educação para a cidadania e para o desenvolvimento; a integração da avaliação na gestão do currículo.

O perfil do aluno tem também implicações na alteração das práticas pedagógicas por forma a garantir que as áreas de competência são exploradas em todas as componentes curriculares. Assim, a ação educativa deverá adequar-se às finalidades do Perfil dos alunos, associando os conteúdos a situações quotidianas, concretizando a observação e questionamento da realidade circundante, mobilizando técnicas de trabalho, desenvolvendo atividades de aprendizagem cooperativa, utilizando a crítica de fontes diversas e das tecnologias da informação e comunicação, promovendo a intervenção livre e responsável dos alunos e valorizando a intervenção na comunidade.

A operacionalização das AE deverá valorizar e diversificar as práticas, apelando à investigação e à exploração de diferentes problemas e temáticas relevantes para os alunos, ancorando este trabalho em metodologias colaborativas em que se valorizem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Dado o amplo objeto de estudo que esta área nos oferece tendo como ponto de partida os três eixos: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), o documento referenciador das AE orientam os agentes educativos a adotar estratégias cujos alunos sejam agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, através dos seus interesses e necessidades, numa constante valorização do conhecimento prévio. Devem integrar-se igualmente atividades práticas, ativas e inovadoras.

Assim, a gestão curricular contribuirá para a construção de desafios educativos e para a organização de atividades de aprendizagem que estimulem processos e construção e discussão de soluções produtivas.

Já o artigo 19.º do mesmo Decreto aborda as prioridades do planeamento curricular, que se devem centrar nas áreas de competências do PA, valorizando as artes, as ciências, o desporto, as humanidades e as TIC e o desenvolvimento de competências de pesquisa para a resolução de problemas. A gestão desta flexibilidade curricular deve basear-se na implementação de trabalho de projeto, orientado para os alunos enquanto promotores da sua própria aprendizagem e na concretização de domínios de autonomia curricular. As práticas pedagógicas a adotar – artigo 21.º - devem privilegiar a articulação curricular em equipas em função das especificidades dos alunos, numa atuação preventiva, prevenindo o insucesso e o abandono escolares. Para isso deverão ser implementadas medidas multinível de suporte à aprendizagem, universais e inclusivas.

As atividades de aprendizagem devem realizar-se em grupo para aprendizagem e consolidação de conteúdos específicos, com mediação de professores, privilegiando a pesquisa, a seleção e o tratamento de informação. Os alunos devem ser envolvidos em temáticas relevantes, incentivando a intervenção cívica, a livre iniciativa, a autonomia, o respeito pela diversidade e a responsabilidade perante a escola e a comunidade.

Estas práticas pedagógicas permitem que o professor se foque no trabalho individual de cada aluno ainda que o conhecimento esteja a ser construído em comunidade, coletivamente.

Como já tivemos oportunidade de observar anteriormente, as alterações a nível curricular e a implementação pedagógica dessas alterações continuam a exigir dos professores novas abordagens, novas reflexões e novos cuidados no seu desempenho profissional.

4. CONCLUSÕES

- Levantamento do N.º de Agrupamentos de Escola a nível nacional que optaram pelo domínio Igualdade de género (Fonte: DGE)

Igualdade de Género – 2018-2019

Ano de Escolaridade	N.º de AE que optaram pelo domínio Igualdade de Género na ENEC
1.º Ano	332
2.º Ano	203
3.º Ano	191
4.º Ano	202
5.º Ano	339
6.º Ano	232
7.º Ano	357
8.º Ano	185
9.º Ano	165
10.º Ano	202
11.º Ano	96
12.º Ano	86

- Pensar as oportunidades para a criança experienciar, pensar, intervir, observar e tomar decisões;
- Integrar as atividades de promoção de igualdade de género em contextos que respondam às suas necessidades e interesses. Nesses contextos aprende-se, entre outros, a construir a identidade de género;
- Trabalhar em articulação e de forma transversal esta temática com as crianças do pré-escolar, pois elas serão os adultos de amanhã. Resta deixar a ideia de que a educação pré-escolar é fulcral para a construção de identidade de género e que para se obter uma atitude de igualdade relativamente ao género;
- Acreditar ações de formação sobre temáticas diversificadas, tanto em regime presencial, como na modalidade de ensino à distância;
- Realizar Oficinas de Formação e assinar protocolos com diferentes Entidades,

especialmente com os CFAE;

- Há um grande caminho a fazer no trabalho ao nível da promoção da igualdade de género em Portugal no que concerne à realização de ações pontuais com vista à articulação com diversas entidades;
- Maior envolvimento de outras entidades da administração central e local, como os Ministérios, as equipas interdepartamentais, as autarquias, as instituições de ensino e formação, etc., na concretização de atividades de promoção da igualdade de género;
- Maior monitorização dos processos implementados, relativas à igualdade de género, dentro das instituições educativas e formativas;
- Formação dos profissionais de educação, mais concretamente dos/as os assistentes operacionais, educadores de infância e dos/as docentes dos ensinos básico e secundário;
- Construção de novos instrumentos e materiais destinados à formação em igualdade de género para contextos de aprendizagem (Pré-Escolar, 1.º e 2.º CEB) e contextos de formação (inicial e contínua);
- Divulgação e promoção de materiais de qualidade produzidos no âmbito de projetos financiados de forma a serem recursos úteis, passíveis de utilização na formação que é dada sobre diversas temáticas da igualdade de género, enquadradas na estratégia nacional de educação para a cidadania;
- A Educação e a Escola como arma de integração no social, na construção de igualdade entre homens e mulheres por jovens e crianças do sexo masculino e sexo feminino, valorizando o seu futuro e a estruturação do conhecimento;
- Promover e desenvolver ações em contexto educativo, envolvendo as famílias das crianças;
- Promover a igualdade entre homens e mulheres nas formações de docentes e contextos educativos como base estruturante para qualquer outro domínio da cidadania;

- Maior coordenação entre os órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escola no que respeita à conceção, implementação, desenvolvimento e avaliação do impacto de projetos em contexto educativo;
- Promover espaços de reflexão e discussão nas escolas sobre o tema da igualdade de género;
- Implementar projetos que vão ao encontro dos projetos educativos, de acordo com a cultura escolar, de forma a promovermos o envolvimento dos vários intervenientes educativos.
- Criação de parcerias entre instituições do Ensino Superior e os agrupamentos de escolas, com um foco na formação inicial de professores, em articulação com outros cursos que tenham intervenção nas escolas;
- Criação de parcerias entre instituições de Ensino Superior e os CFAE com o objetivo de promover pontes, espaços e tempos de trabalho em colaboração com a formação inicial e contínua de professores;
- Promover a divulgação de materiais e boas práticas em igualdade de género e combate aos estereótipos nos mais variados contextos educativos, destacando outros ambientes de aprendizagem (e.g. intercâmbios entre escolas nacionais e internacionais, projetos (Viajar com Livros), realização de workshops);
- Promover a escuta ativa junto de docentes, numa estreita relação com a comunidade e as políticas educativas, dando resposta ao sistema educativo.

5. RECURSOS – Boas Práticas - Nacional

<https://www.animar-dl.pt/recursos/aprender-a-animar/>

<http://www.cooperativaseies.org/index.php/projectamos-o-que/projetos-em-curso/112-jovens-impulsionador-s>

<https://www.animar-dl.pt/recursos/interculturalidade-diversidade-e-inclusao/>

<https://www.animar-dl.pt/recursos/cultura-patrimonio-e-ambiente/>

<https://www.animar-dl.pt/recursos/solidariedade-e-partilha/>

<https://www.animar-dl.pt/recursos/desenvolvimento-local/>

<https://agencianimar.com/parar-pensar-agir-pela-igualdade>

<https://agencianimar.com/parar-pensar-agir-pela-igualdade-regiao-alentejo>

<http://questaodeigualdade.pt/projeto-crescer-igual-primeiros-anos/>

<https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/cultura/projetos/projetos/>

<https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/cultura/projetos/projetos/>

<https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/cultura/projetos/projetos/>

<https://www.cig.gov.pt/2018/10/parceria-da-cig-no-projeto-escolinha-viagem-igualdade/>

[https://www.slideshare.net/PlaneamentoRegionalUrbano/joana-pestana-lages-projeto-bip-
zip-um-gnero-de-escola](https://www.slideshare.net/PlaneamentoRegionalUrbano/joana-pestana-lages-projeto-bip-
zip-um-gnero-de-escola)

<https://getupandgoalsproject.pt/projeto/>

[https://fgs.org.pt/pt/educacao-para-a-cidadania-ong-e-escolas-juntas-em-projeto-
piloto/](https://fgs.org.pt/pt/educacao-para-a-cidadania-ong-e-escolas-juntas-em-projeto-
piloto/)

[https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/documentacao/guioes-de-
educacao-genero-e-cidadania/](https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/documentacao/guioes-de-
educacao-genero-e-cidadania/)

<https://getupandgoalsproject.pt/cadernos-tematicos/>

<https://ideiascomhistoria.pt/products/a-familia-dos-ursos-na-casa-dos-afetos>

<https://www.planetatangerina.com/pt-pt/loja/todos-fazemos-tudo/>

[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431428/1/PRODUTO%20Juliana%20Prados_CI
audia%20Andrade.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431428/1/PRODUTO%20Juliana%20Prados_CI
audia%20Andrade.pdf)

<https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/coolabora/coolkit.pdf>

<https://casholman.com/projects>