



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

**Práticas Educativas na Infância para a Promoção da Igualdade e Equidade
de Género: uma análise em quatro Centros Infantis na Cidade de Maputo**

Isália Gabriel Licença Mate

Maputo, Outubro de 2025



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

**Práticas Educativas na Infância para a Promoção da Igualdade e Equidade
de Género: uma análise em quatro Centros Infantis na Cidade de Maputo**

Isália Gabriel Licença Mate

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Eduardo Mondlane como requisito parcial
para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Supervisora: Prof.^a. Doutora Bendita Donaciano Lopes

Co-Supervisor: Prof. Doutor António Cipriano P. Gonçalves

Maputo, Outubro de 2025



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

**Práticas Educativas na Infância para a Promoção da Igualdade e
Equidade de Género: uma análise em quatro Centros Infantis na Cidade de
Maputo**

Estudante: Isália Gabriel Licença Mate

Presidente do júri: Doutor Bento Mazuze – FACED/UEM

Examinadora externa: Prof^ª. Doutora Margarida Paulo – FLCS/UEM

Examinadora externa: Prof^ª. Doutora Amanda Aparecida Marcatti - Brasil

Examinador interno: Prof. Doutor Augusto Guambe - FACED/UEM

Supervisora: Prof^ª. Doutora Bendita Donaciano Lopes – UP Maputo

Co-supervisor: Prof. Doutor António Cipriano P. Gonçalves - FACED/UEM

Declaração de originalidade

Declaro que esta tese foi julgada suficiente para ser apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Esta nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau académico ou num outro âmbito e que a mesma constitui o resultado do meu labor individual sob orientação da minha equipa de supervisão, estando indicadas ao longo do texto e nas referências bibliográficas todas as fontes utilizadas.

Maputo, Outubro de 2025

Isália Gabriel Licença Mate

Dedicatória

Ao meu marido Fulgêncio Marcos Mate, pelo amor, compreensão, incentivo e companheirismo nesta minha longa caminhada. Ao meu filho Akin Fulgêncio Mate, pela sua energia, alegria, carinho e por ser realmente um herói, por natureza, no suporte ao alcance das minhas vitórias diárias e, acima de tudo, pela sua forma única de ser e viver, que nos desafia e forja como mãe e pai, a cada dia.

Ao meu pai Gabriel Licença e à minha mãe Balbina Alexandre, pelas bases estruturais e humanas, inspiração para trabalho árduo, persistência, perseverança, resiliência e fé no percurso vital, e pelo apoio incondicional desde a minha existência. Ao meu pai (sogro) Marcos Mapoissa Mate (em memória) e à minha mãe (sogra) Celeste Huvo (em memória), pelo acolhimento como filha e *mamanyana*¹, amor, respeito, compreensão e seu olhar de esperança e satisfação quando falasse da minha formação.

À todas as meninas e todos os meninos que merecem ser cuidadas/os, estimuladas/os e instruídas/os para uma vivência mútua e igualitária, com equidade, de complementaridade, para que possam desenvolver todas as habilidades e competências necessárias, como parte do seu desenvolvimento integral, para o pleno exercício da cidadania num futuro diante do contexto social actual, sem se esquecerem da sua identidade cultural baseada nos princípios do UBUNTU².

Aos meus irmãos, primos, sobrinhos, tios; e às minhas irmãs, primas, sobrinhas, tias e a toda família no geral, pelo apoio, e por terem torcido por mim sempre – passo a estafeta!!!

¹ Significa Nora em Changana

² Princípio africano: “ser por meio dos outros”

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela minha existência, e por ser O meu alicerce.

Em segundo lugar, o meu especial apreço vai à minha equipa de supervisão, nomeadamente a Prof^a. Doutora Bendita Donaciano Lopes e o Prof. Doutor António Cipriano P. Gonçalves, pela dedicação, apoio, orientação e rigor com que comigo trabalharam em todo o percurso que conduziu à elaboração desta tese - MUITO OBRIGADA!

Agradeço, da mesma forma, ao Lic. Moisés Cassilote e à Mestre Alexandra Simbine pelo apoio na gestão conjunta da leccionação, alívio da pressão, e pela amizade.

À Direcção da Faculdade de Educação, que sonhou, concebeu o curso, incentivou e permitiu a continuação de estudos de seus docentes, em prol de mais doutorados/as no seu capital humano. Agradecimentos vão também para todo o corpo docente desta faculdade, bem como a todos os membros do Corpo Técnico e Administrativo, por me terem apoiado de variadas formas, facilitando o meu longo e difícil percurso de aquisição da bagagem científica indispensável para a realização deste trabalho e crescimento profissional.

Ao Subprograma 2.1.2 sobre *Gender Mainstreaming* (Integração do Género) do Programa UEM-Suécia 2017-2022/25 e sua coordenação, pela bolsa de estudos que foi a fonte de suporte da minha formação. Agradeço também às Profas. Doutoras Gabriele Griffin e Marta Mendonça, e aos Profs. Doutores Arlindo Siteo e Juvenal Balemire Bazilashe pela mentoria e incentivo, ao Prof. Doutor Jorge Fringe pela iniciação inspiradora à pesquisa na licenciatura e à Mestre Generosa Cossa (em memória) pelo seu projecto que funcionou como força motriz para que eu me inscrevesse neste programa de Doutoramento.

Ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano - Mestre Inês Magode e ao Ministério do Género, Criança e Acção Social, pela sua abertura e colaboração durante a pesquisa e, por extensão, aos quatro Centros Infantis, por terem permitido que suas instituições servissem de campo de inestimável valor para a realização do trabalho empírico que sustentou a realização deste estudo.

À todos/as colegas da Turma de 2018 do curso de Doutoramento em Educação na FACED, pela troca de experiências valiosas ao longo da caminhada académica conjunta. Agradecimentos extensivos a todos/as colegas da 2ª Turma de Licenciatura em Psicologia na FACED (ano lectivo 2004), pela torcida – KHANIMAMBO³!

À todas pessoas que directa e/ou indirectamente me brindaram com o seu apoio, nem que fosse um “Quando defendes?”, ou simples aquele sorriso amigo e solidário em dias de pressão – NZIBHONGILE⁴!

³ Obrigada em Changana/Ronga

⁴ Obrigada em Xitsua

O meu percurso de formação é marcado por vários desafios normais do contexto como escassez de recursos e desafios da crítica ao socialmente concebido, tal como os enfrentados por Chimamanda nos seus primeiros anos de escola. É uma caminhada de desconstrução e reconstrução como se inspirada por Derrida, mesmo sem o ter ouvido falar na minha tenra idade. O primeiro desafio foi o de alcançar a “vigésima” classe, não sei se chego lá (risos); o segundo, quando a sociedade afirmava que a área de ciências era mais para o masculino, eu entrei para mostrar que o feminino também pode; o terceiro, a sociedade afirmava que a menina, ao começar a namorar, não estudava mais, e eu namorei e provei que é possível, sim, uma menina namorar e estudar com sucesso, ainda que mais exigente pela gestão das emoções, tempo e expectativas; entre outros.

A pesquisadora

Índice

Resumo	v
Abstract	vi
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	vii
Lista de tabelas.....	1
Lista de figuras.....	1
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização teórico-conceitual.....	1
1.2 Formulação do Problema	7
1.3 Objectivos	11
1.3.1 Objectivo Geral	11
1.3.2 Objectivos específicos	11
1.4 Perguntas de pesquisa	11
1.5 Justificativa teórica e prática	12
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA.....	15
2.1 Infância, Educação, Práticas Educativas na Infância, Género, igualdade e equidade de Género: conceptualização e reflexões	15
2.1.1 Infância: o que é?	15
2.1.2 Educação: as várias perspectivas conceptuais	18
2.1.3 Práticas Educativas na Infância (PEI)	19
2.1.4 Género, estereótipos e preconceitos: de que se fala?	20
2.1.5 Igualdade e equidade de género: dois conceitos facilmente confundidos	22
2.2 Género e seu desenvolvimento histórico conceptual até às reflexões contemporâneas.....	24
2.3 O movimento feminista e as discussões sobre género: uma breve descrição histórica	27
2.4 Feminismo africano: génese, desafios e avanços	31
2.5 Teorias feministas e a (re) produção das desigualdades	39
2.5.1 Teoria Regimes de Desigualdade (Inequality Regimes Theory).....	39

2.5.1.1 Manifestação das desigualdades de género nas organizações	40
2.5.1.2 Invisibilidade das desigualdades de género	41
2.5.1.3 Aluta contra as desigualdades de género nas instituições	42
2.5.2 Teoria de Injustiça Epistémica (Epistemic Injustice Theory).....	42
2.5.2.1 Como manejar a Injustiça Epistémica?	43
2.6 Aprendizagem e socialização na infância: algumas teorias explicativas	44
2.6.1 Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura (1925-2021).....	44
2.6.2 Teoria Sociocultural de Lev S. Vygotsky (1896-1934).....	47
2.7 As práticas educativas na infância, igualdade e equidade de género: possíveis interações.....	49
2.7.1 As teorias de Bandura, Vygotsky, Acker e Fricker.....	51
2.7.2 As orientações dos guiões sobre as práticas educativas para promoção da igualdade e equidade de género.....	53
2.8 História de género, igualdade e equidade de género em Moçambique: breves considerações	60
2.8.1 Discussões sobre género em Moçambique: Dinâmica percussiva	60
2.8.2 Instrumentos Internacionais e Nacionais que regem acções sobre igualdade e equidade de género em Moçambique.....	66
2.9 Breve história da educação de infância em Moçambique	68
2.9.1 Ferramentas legais internacionais e nacionais que norteiam a educação de infância	68
2.9.2 Educação de infância no contexto tradicional	70
2.9.3 A colonização e a educação de infância.....	72
2.9.4 Percurso da educação de infância no pós-colonial/pós-independência	73
2.9.3.1 Dados estatísticos sobre a educação da infância em Moçambique	76
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	79
3.1 Descrição do campo do estudo.....	79
3.1.1 Centro Infantil 1	80
3.1.2 Centro Infantil 2.....	80

3.1.3	Centro Infantil 3.....	81
3.1.4	Centro Infantil 4.....	81
3.2	Tipo de estudo	82
3.3	Participantes do estudo	84
3.3.1	Modo de selecção dos/as participantes.....	84
3.3.2	Características Sociodemográficas das/o participante/s	85
3.4	Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	87
3.4.1	Análise documental.....	88
3.4.2	Entrevista semi-estruturada	88
3.4.3	Observação	90
3.5	Procedimentos para a análise de dados	90
3.5.1	Fase pré-análise	90
3.5.2	Fase de exploração do material	92
3.5.3	Fase de tratamento dos resultados	93
3.6	Validade e fiabilidade	94
3.7	Considerações éticas	94
3.8	Possíveis limitações do estudo	95
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		96
4.1	Os documentos analisados e a promoção da igualdade e equidade de género na educação de infância.....	96
4.1.1	Educação para a igualdade e equidade de género	97
4.1.2	Acesso equitativo e igualitário à educação	98
4.1.3	Diferenciação meninos e meninas na educação de infância	100
4.2	Gestoras e as práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género	103
A.	Noções de género e igualdade/equidade de género.....	103
B.	Implementação da igualdade e equidade de género no processo educativo no Centro Infantil.....	107

C.	Profissionais de educação de infância por género.....	109
D.	Orientações dos Manuais sobre a estimulação da igualdade/equidade de género nas crianças.....	112
E.	Envolvimento de progenitores no Centro Infantil na promoção da igualdade e equidade de género nas crianças.....	113
4.3	Educador/as e práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género	115
A.	Noções de género e igualdade/equidade de género e local de contacto com estes conceitos.....	115
B.	Implementação da promoção da igualdade e equidade de género na educação das crianças.....	118
C.	Planificação das actividades para trabalhar com meninas e meninos	121
D.	Orientação das actividades e a estimulação de igualdade/equidade de género nas crianças.....	124
E.	Novas estratégias de abordagem sobre igualdade/equidade de género com as crianças.....	129
4.4	O ambiente institucional e as práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género	131
4.4.1	Organização do centro (disposição das cadeiras, pintura das salas de actividades).....	131
4.4.2	Cores dos brinquedos, cadeiras e mesas	132
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES		134
5.1	Conclusões	134
5.2	Recomendações	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		145
ANEXOS		161
APÊNDICES		161

Resumo

A infância, como uma fase do desenvolvimento em que ocorrem grandes transformações, é considerada uma fase fértil para o aprendizado de uma ampla gama de habilidades para a vida. As instituições de educação infantil tais que Centros Infantis, são consideradas como tendo um papel crucial, sendo espaços em que se refletem e assimilam relações de gênero. Consequentemente, é de grande importância a implementação, nessas instituições, de uma educação impregnada de valores inerentes à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, desconstruindo estereótipos sociais sobre os gêneros feminino e masculino, conforme orientações internacionais e nacionais. O presente estudo foi desenvolvido em quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo, com o objectivo de analisar as práticas educativas para a promoção da igualdade e equidade de gênero na educação de infância. O pressuposto de partida foi o de que as práticas educativas nesses quatro Centros Infantis não favoreciam a promoção da igualdade de gênero ou, se a favorecesse, não estaria claramente evidente ou estruturada na prática educativa destas instituições. O estudo, é de abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva quanto aos objectivos e do tipo estudo de caso quanto aos procedimentos, por esta constituir uma metodologia que permite explorar em profundidade um fenómeno num determinado contexto, proporcionando uma melhor compreensão do mesmo. Em termos de técnicas de recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada, à observação e à análise documental. Os dados recolhidos foram processados recorrendo-se à Grelhas de análise e à técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin. Os resultados do estudo fornecem uma descrição que indica a existência de uma visão de igualdade de direitos entre homens e mulheres nas práticas de Educação Infantil prevalentes nesses quatro centros, o que indica o reconhecimento da relevância das práticas educativas para a promoção da igualdade/equidade de gênero na infância. O facto de se tratar de centros cuja gestão é exclusivamente feminina, reforça-se a crença de que as mulheres são vistas como as mais preparadas para o exercício da profissão de educadora de infância. No entanto, através dos dados percebe-se também que, embora haja o reconhecimento da relevância de práticas educativas que promovam a igualdade/equidade de gênero nestes centros, há uma ambiguidade e deficiência na sua implementação, o que coaduna com a tese deste estudo. Em conclusão a promoção da igualdade e equidade de gênero na infância de facto é relevante, contudo nos quatro Centros Infantis analisados as práticas educativas para sua promoção neste contexto educativo infantil mostram-se deficientes, se não, “inexistentes”. Na busca de uma forma de mitigar essas limitações, o estudo sugere: o reajuste e uniformização dos documentos orientadores, no sentido de se alinharem com as orientações da Constituição da República e da Política de Género e Estratégia de sua Implementação no que diz respeito à promoção da igualdade de gênero no país; a realização de acções de supervisão e capacitação/treinamento regulares e contínuas dos gestores e profissionais dos Centros Infantis sobre práticas educativas na infância que estimulem relações de gênero igualitárias nas crianças; o fornecimento de manuais e outros documentos orientadores ajustados às políticas nacionais, bem como de documentos internacionais que abordam a necessidade de a educação na infância promover a igualdade de gênero em prol do desenvolvimento integral de toda a criança, e por fim a promoção de mais estudos sobre esta temática.

Palavras-chave: Práticas educativas na infância, Igualdade de gênero, Equidade de gênero, Centros infantis

Abstract

Childhood, as a phase of development in which major transformations occur, is considered a fertile phase for learning a wide range of life skills. Early childhood education institutions, such as Children's Centers, are considered to have a crucial role, as spaces in which gender relations are reflected and assimilated. Consequently, it is of great importance to implement, in these institutions, an education imbued with values inherent to equal opportunities between men and women, deconstructing social stereotypes about the female and male genders, in accordance with international and national guidelines. The present study was developed in four Children's Centers in the City of Maputo, with the aim of analyzing educational practices to promote gender equality and equity in early childhood education. The starting assumption was that the educational practices in these four Children's Centers did not favor the promotion of gender equality or, if it did, it would not be clearly evident or structured in the educational practice of these institutions. The study, with a qualitative approach, basic nature, descriptive in terms of objectives and of a case study type in terms of procedures, as it constitutes a methodology that allows to explore in depth a phenomenon in a given context, providing a better understanding of it. In terms of data collection techniques, semi-structured interviews, observation and document analysis were used. The collected data was processed using the analysis grids and the Content Analysis technique, from Bardin's perspective. The results of the study provide a description that indicates the existence of a vision of equal rights between men and women in the Early Childhood Education practices prevalent in these four centers, which suggests the recognition of the relevance of educational practices for promoting equality/equity of gender in childhood. In the case of centers whose management is exclusively female, the belief that women are seen as the most prepared to exercise the profession of early childhood education is reinforced. However, the data also suggest that although there is recognition of the relevance of educational practices that promote gender equality/equity in these centers, there is ambiguity and deficiency in their implementation, which is in line with the thesis of this study. In conclusion, the promotion of gender equality and equity in childhood is indeed relevant, however, in the four Children's Centers analyzed, the educational practices for its promotion in this early childhood educational context are shown to be deficient, if not "non-existent". As a way to mitigate these limitations, the study suggests: the readjustment and standardization of guiding documents, in order to align them with the guidelines of the Constitution of the Republic and the Gender Policy and Strategy for its Implementation with regard to promoting equality of gender in the country; carrying out regular and continuous supervision and qualification/training actions for managers and professionals at Children's Centers on educational practices in childhood that encourage egalitarian gender relations in children; the provision of manuals and other guiding documents adjusted to national policies, as well as international documents that address the need for early childhood education to promote gender equality in favor of the integral development of the entire child, and finally the promotion of more studies on this theme.

Keywords: Educational practices in childhood, Gender equality, Gender equity, Children's centers

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher
CESA	Continental Education Strategy for Africa
CI	Centro Infantil
CIE	Centro Infantil Educador/a
CIG	Centro Infantil Gestora
DBPA	Declaração de Beijing e sua Plataforma de Acção
DICIPE	Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar
ECOSOC	Conselho Económico e Social
e.g.	Por exemplo
et al.	Entre outros
FACED	Faculdade de Educação
FAWE	Forum for African Women Educationalists
FRELIMO	Frente de Libertação Nacional
MCAS	Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social
MGCAS	Ministério do Género, Criança e Acção Social
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MISAU	Ministério da Saúde
MMAS	Ministério da Mulher e Acção Social
MULEIDE	Mulher, Lei e Desenvolvimento
ONG	Organizações Não-governamentais
op. cit.	Obra citada
SADC	Comunidade de Desenvolvimento da África Austral
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
vvob	education for development
WLSA	Women and Law in Southern Africa

Lista de tabelas

Tabela 1: Dimensões das manifestações das desigualdades de género	40
Tabela 2: Questões para auto-avaliação por parte dos/as educadores/as	54
Tabela 3: Orientações específicas de como pode ser efectuada uma educação pro igualdade e equidade de género.....	55
Tabela 4: Instrumentos legais sobre promoção da igualdade/equidade de género em Moçambique ...	66
Tabela 5: Instrumentos legais sobre educação de infância/pré-escolar em Moçambique.....	68
Tabela 6: Instituições de educação de infância e crianças abrangidas de 2015 a 2019 em Moçambique	77
Tabela 7: Dados sociodemográficos das gestoras	86
Tabela 8: Dados sociodemográficos das educadoras e do educador	87
Tabela 9: Fase da exploração do material.....	93

Lista de figuras

Figura 1: Aprendizagem por observação/modelação/vicariante e os seus subprocessos.....	46
Figura 2: Zona de Desenvolvimento Proximal	48
Figura 3: Interação entre as teorias. Fonte: A pesquisadora.....	52
Figura 4: Aspectos a considerar na Pedagogia sensível ao género.....	58
Figura 5: Mapa da Cidade de Maputo – Áreas de localização dos centros infantis	79

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Neste capítulo procede-se ao enquadramento geral da pesquisa, começando-se por uma contextualização teórica-conceptual dos termos estruturantes da pesquisa, mormente Infância e Educação de Infância. Seguidamente, são apresentados o problema, a motivação e a contribuição da pesquisa; os objectivos geral e específicos, e as respectivas questões de pesquisa.

1.1 Contextualização

A Infância ou primeira infância (0-5/6 anos), caracterizada por grandes transformações biológicas e psico-motoras, é considerada uma fase fértil para aprendizagem de um escopo de competências para a fase adulta, constituindo, por isso, a etapa da primeira socialização (Kilsby, 2014; Henriques & Vilhena, 2015). É nesta fase que se promove a aprendizagem de elementos culturais essenciais, tais como linguagem, hábitos, papéis, ritos, padrões de comportamento e atitudes; valores, crenças e normas, o que alicerça a formação das estruturas básicas da personalidade e da identidade da criança, no geral, e de género, de uma forma específica, em prol do futuro adulto (Gomes, 1992; Education for development [vovob] & Forum for African Women Educationalists [FAWE], 2019).

A Psicanálise e a Psicologia sempre defenderam a influência das experiências da primeira infância no desenvolvimento da “identidade da criança” (Lattanzio & Ribeiro, 2018, p. 411). A esse respeito, Oliveira e Mendes (2017) e Kilsby (2014) enfatizam que desde a nascença [ou mesmo ainda no ventre da mãe] se inicia o processo de construção da identidade de género. Outros estudos, como o de Ruble, Taylor, Cyphers, Greulich, Lurie e Shrout (2007), bem como os de West e Zimmerman (1987) e Berk (2006) referem que até aos cinco anos de vida se alcança a estabilidade em termos de construção de género, isto é, estabelecem-se as bases sobre questões de identidade de género, envolvendo estereótipos relativos aos papéis sociais já criados. Drivdale (2012), indica que até aos 5 anos a criança tem o cérebro em 80% desenvolvido. Por sua vez Da Cunha, Leite e de Almeida (2015), reduzem ainda a idade apontando os primeiros 1000 dias de vida que vão da concepção até ao fim do segundo ano de vida como período crítico de desenvolvimento e crucial para intervenções, incluindo educativas com benefícios ao longo da vida.

Este período de vida no processo de desenvolvimento da criança até aos cinco e seis anos, tratado como infância no contexto deste trabalho, é também considerado Período Pré-escolar ou ainda Primeira Infância, em outros documentos (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, 2015; vovob & FAWE, 2019).

A educação anterior ao ensino primário, ou seja, a educação infantil, educação de infância ou ainda a Educação Pré-escolar, das idades que vão de zero a cinco e seis anos, é considerada de base, pois constitui-se em âncora para as aprendizagens e desenvolvimento posteriores (Continental Education Strategy for Africa [CESA] 2016–2025, 2016). Assim, as instituições de educação de infância, como creches, jardins-de-infância e centros infantis, são consideradas como tendo um papel crucial na socialização da criança. Sendo nesse processo de socialização que se reflecte sobre relações de género, a Educação Pré-escolar constitui-se em espaço privilegiado e de grande relevo para a implantação de valores inerentes à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, desconstruindo estereótipos sociais sobre os géneros feminino e masculino (Henriques & Marchão, 2016; Henriques & Marchão, 2014; Oliveira & Mendes, 2017; Aud & Kaltvedt, 2019).

Conforme enfatizado por Henriques e Marchão (2014, p. 1857):

As/os educadoras/es e professoras/es devem promover de um modo consciente a igualdade de oportunidades entre o género masculino e feminino. O currículo deve ter um papel relevante como elemento de equilíbrio entre a presença de discursos mais associados a um dos géneros.

Paralelamente, o pensamento de Gonçalves (2009, p. 164) conduz a compreender que as instituições implicadas e o seu elenco devem ter consciência e assumir uma postura igualitária, de modo a que possam introduzir na sua dinâmica funcional com propriedade: “O problema da escola, entretanto, é anterior à fundamentação. Ela antes tem de optar por uma concepção de mundo para depois, necessariamente, fundamentá-la (...)”.

A colocação de Henriques e Marchão (2014) e Gonçalves (2009) impele para se ter em conta a forma como as/os educadoras/es seleccionam, preparam e ministram os conteúdos nesta idade pré-escolar com vista a salvaguardar a promoção da igualdade e equidade de género. Igualmente, estes mesmos autores chamam atenção para aspectos como a consciência dos/as educadores/as sobre esta igualdade/equidade de género, e para a observância dos instrumentos reguladores desta acção por parte das/os mesmas/os no contexto de educação de infância. Esta questão refere-se especificamente às práticas educativas nestas instituições, e às ferramentas como currículos, programas, entre outras.

Globalmente, as práticas educativas sensíveis à promoção da igualdade e equidade de género na infância têm motivado a condução de vários estudos, no sentido de se analisar o seu impacto no desenvolvimento integral da criança (Mondin, 2008), uma vez que as vivências e práticas educacionais são consideradas preponderantes no desenvolvimento do indivíduo, funcionando como factores de protecção ou de risco (Patias, Siqueira & Dias, 2013).

Pesquisas têm orientado a elaboração de vários guiões para a promoção da igualdade e equidade de género na infância. São exemplos disso: *Ensino e educação com igualdade de género na infância e na adolescência: guia prático para educadores e educadoras 1ª e 2ª edição no Brasil*; *Guião de educação, género e cidadania pré-escolar em Portugal*; *Gender-Responsive Pedagogy in Early Childhood Education: A toolkit for teachers and school leaders no Kenya* (Pedagogia sensível ao género na educação infantil: um kit de ferramentas para professores e líderes escolares no Quénia), entre outros.

Estudos como os de Prates (2014), Henriques e Marchão (2016), Oliveira e Mendes (2017), e Mate, Mohsin e Mitano (2020) reconhecem a importância de intervenções que promovam a igualdade e equidade de género, para mitigar e/ou eliminar questões de desigualdades de género. As discussões nos referidos estudos salientam ainda que as estratégias visando a promoção da igualdade e equidade de género devem contemplar a Infância como sendo o período de edificação da personalidade do ser humano.

Este período de desenvolvimento da criança passou nos tempos actuais, pelo advento da inserção da mulher no mercado de trabalho e à responsabilização das instituições de educação de infância, nomeadamente os Centros Infantis, Jardins de Infância e as Creches (Dias, Pereira & Correia, 2013; Essa, 2007). Vieira, Raimundo e Da Silva (2019) referem que é nestes locais que a criança passa maior parte do tempo durante o dia. Henriques e Marchão (2016) indicam que estas instituições são consideradas como sendo as que têm o papel de desconstruir estereótipos que conduzem às desigualdades de género, em prol de gerações futuras igualitárias, entre mulheres e homens.

A importância do papel dos serviços educativos na infância e dos profissionais que lidam com a infância é também fundamentada por Ho-Poon (2014). Tendo realizado o seu estudo na cidade da Beira – Moçambique, sob o tema Estudo de análise das práticas educativas dos educadores no acompanhamento à criança com distúrbio de comportamento no IPS, esta pesquisadora sublinha o facto de que a educação infantil pode estimular o desenvolvimento

integral da criança, constituindo-se em uma base que serve de âncora às aprendizagens em fases posteriores ou seguintes do seu crescimento.

De acordo com Marchão e Henriques (2016), em estudos realizados na realidade portuguesa, verifica-se que é nestas instituições de educação de infância que se podem reforçar as diferenças de género, quer através do currículo, quer pelo processo de transmissão de mensagens informais pelos agentes envolvidos, impregnadas de estereótipos e preconceitos de género como revelam:

“(...) aparentemente, a escola parece respeitar a igualdade de género; porém, quando esmiuçada, percebem-se as representações estereotipadas dos sujeitos da comunidade escolar e a reprodução da discriminação sexual por via curricular, organizacional e até pelas estruturas físicas da escola” (Marchão & Henriques p.343).

Esta ideia é corroborada por Oliveira e Mendes (2017) e Mweru (2012), quando se referem à persistência, no seio do ensino pré-escolar e escolar, de práticas educativas promotoras de assimetrias de género. Tal pode decorrer, de entre outras causas, da não observância da advertência avançada por Gonçalves (2009), segundo a qual, importa, em primeiro, ser-se consciente do fenómeno para que a sua materialização seja efectiva. Com efeito, as orientações para práticas educativas sensíveis à igualdade e equidade de género recomendam que os/as educadores/as prestem atenção às questões de género na interação e orientação de meninos e meninas na infância, nas suas particularidades e necessidades (vvob & FAWE, 2019).

Tomando um exemplo específico, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, esta tem sofrido uma situação de sobrecarga, devido ao exercício de uma dupla jornada, na medida em que trabalha fora de casa e em simultâneo continua muitas vezes a ser responsável única das tarefas domésticas. Por isso, orienta-se que a educação deve estimular a divisão equitativa das tarefas domésticas entre homens e mulheres como forma de manejar esta situação de sobrecarga das mulheres (Universidade de São Paulo - NEMGE/CNPq, 2006; Nhancale, Tomo, Mathe & Mapelane, 2022).

É possível também visualizar nos livros orientadores das aprendizagens, que geralmente os meninos são encontrados em profissões que representam acção como engenheiros e doutores e as meninas aparecem como auxiliares ou como enfermeiras e secretárias, profissões tidas como femininas (Mweru, 2012; vvob & FAWE, 2019). Estes autores chamam também

atenção para que tanto educadores/as quanto gestores/as do processo educativo reflitam sobre as suas crenças culturais e, em relação aos papéis de género, possam proporcionar ambientes e competências baseadas na igualdade e equidade de género, educando em ambientes colaborativos e não competitivos.

Os/as educadores/as devem estar atentos/as para permitir que meninos e meninas brinquem com bonecas e/ou com carrinhos, e permitir que os meninos exteriorizem as suas emoções, como chorar quando se lesionam durante as actividades ou brincadeiras, e não fazerem o contrário, ou seja, encararem o choro das meninas como indicativo de “sexo fraco” e aos meninos não, alegando que “como sexo forte” os “meninos não choram” entre outras situações próprias do processo de aprendizagem (vvob & FAWE, 2019. p. 10).

As feministas africanas Oyěwùmí e Amadiume defendem uma África pré-colonial (antes da colonização) igualitária (Calheiro & Oliveira, 2018). Nessa linha de pensamento, Mucale (2013) defende que esta igualdade é inspirada na origem do universo, que é regido pela justiça e harmonia social, segundo a visão da civilização Egípcia. Sendo Moçambique um país africano, é de presumir que também tenha um histórico pré-colonial igualitário. Esta e outras questões são abordadas com mais profundidade nos capítulos subsequentes desta pesquisa.

Em suma, Oyěwùmí e Amadiume sustentam uma África pré-colonial e Mucale a origem do universo, como premissas de uma África igualitária. Esta premissa sugere que a colonização e a escravatura tenham, de uma forma invasiva, criado uma mudança social para um contexto desigualitário que ora importa alterar.

Moçambique não está alheio a esta dinâmica, valendo-se de ferramentas orientadoras para práticas educativas sensíveis à promoção de igualdade e equidade de género na infância como a Constituição da República, que preconiza nos seus artigos 35 no geral e 36 em específico, que “Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres...” ou “O homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural.” (Constituição da República de Moçambique, 2004. pp. 11).

Antes dos instrumentos normativos actuais, como a Constituição da República, Moçambique guiava-se por outros princípios congruentes no que concerne a questões de igualdade e

equidade de género. Com efeito, o primeiro parágrafo do preâmbulo da Constituição da República de Moçambique refere que “A Luta Armada de Libertação Nacional, respondendo aos anseios seculares do nosso Povo, aglutinou todas as camadas patrióticas da sociedade moçambicana num mesmo ideal de liberdade, unidade, justiça e progresso, cujo escopo era libertar a terra e o Homem.” (Constituição da República de Moçambique, 2004. pp. 1). Esta formulação sugere que, mesmo à priori à Independência nacional, a questão da igualdade e equidade era preconizada, por se reconhecer que a colonização impusera desigualdades, nas suas diversas dimensões.

As desigualdades acima descritas conduziram à união de esforços em conceber ferramentas como a Constituição e ratificação de outras na perspectiva de promover a igualdade na sociedade que inclui a igualdade de género hoje. Portanto, entende-se que a actual Constituição da República seja resultante da luta diante das desigualdades e atrocidades da opressão social, perpetradas pelo colono.

Os pressupostos, convicções e factos acima apresentados constituem a justificativa para o porquê da necessidade de realização desta pesquisa no âmbito da infância, especificamente na área das práticas educativas na pré-escola ao nível dos Centros Infantis da Cidade de Maputo, onde teve como participantes os/as educadores/as e os/as gestores/as dos mesmos, assim como a observação do próprio contexto e dinâmica de trabalho. A pesquisa nestes centros não foi apenas para a compreensão de como as práticas educativas decorrem, mas também para aferir a sua contribuição na promoção da igualdade/equidade de género, já que estas podem conduzir a novos comportamentos educativos e sociais, especificamente ligados às relações de género a nível da família e da sociedade no geral.

Após uma contextualização teórica e sócio-política desta pesquisa, passa-se, a seguir, à formulação do problema. Este ponto faz referência aos pressupostos que conduziram à realização da presente pesquisa.

A igualdade de género não é apenas um direito humano fundamental, mas também um alicerce necessário para uma sociedade pacífica, mundo próspero e sustentável. (Traduzido do vvob & Fawe, 2019)

1.2 Formulação do Problema

O actual discurso e as acções promotoras da igualdade e equidade de género constituem uma mudança de paradigma relativamente ao discurso de outrora sobre as fontes e manifestações das desigualdades de género. As desigualdades de género são consideradas como constituindo um grande problema para o desenvolvimento dos países, tanto os considerados desenvolvidos e, sobretudo, os em desenvolvimento (Teles & Brás, 2010; Banco Mundial, 2012).

A luta em prol da igualdade de género data desde o séc. XIX e teve como marcos fundamentais a carta das Nações Unidas, em 1945, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pelas Nações Unidas. Desde então, vários países a nível mundial, incluindo Moçambique, mobilizam-se e actuam em torno desta causa, criando e ratificando instrumentos e organismos de base, como o Conselho Económico e Social (ECOSOC), os Objectivos do Desenvolvimento Sustentável, Convenções e Protocolos diversos (Teles & Brás, 2010).

Moçambique destaca-se ainda nesta luta pela ratificação de várias convenções internacionais e regionais como, por exemplo, a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW); a Carta Africana sobre os Direitos Humanos e das Pessoas e Direitos das Mulheres; a Declaração para a Igualdade de género em África; a Declaração de Género da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC); a Carta Africana de Direitos Humanos e das Pessoas, entre outras (Ministério do Género, Criança e Acção Social [MGCAS], 2016). A adesão do país a essas convenções impulsionou a criação de organizações não-governamentais (ONG's) nacionais que desenvolvem várias acções, incluindo de advocacia para a igualdade de género, como a Fórum Mulher; Mulher, Lei e Desenvolvimento (MULEIDE); Women and Law in Southern Africa (WLSA), entre outras (Maúngue, 2020). A busca pela igualdade e equidade de género inclui as lutas feministas pela visualização da história das mulheres na história do mundo (Narvaz & Koller, 2006), algo que é mais aprofundado no ponto sobre o movimento feminista, ao longo do presente trabalho.

Em relação à igualdade de género na infância, no seu artigo 28, a Convenção das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1989 sobre os Direitos da Criança, ratificada por Moçambique

em 1994, confere à criança o direito à educação. Logo a seguir, no artigo 29, nº 1, alínea d) especifica-se que essa educação deve “Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos...” (UNICEF, 2019). Por sua vez, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DMET) de Março de 1990, no seu artigo 3, preconiza a universalização do acesso à educação básica e a promoção da equidade, esclarecendo, nos números 1, 2 e 3, como isso pode ser implementado:

- “1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.” (DMET, 1990. p. 3).

No mesmo contexto tem-se a Carta Africana sobre os Direitos e Bem-estar da Criança de 2009, que defende, no seu artigo 11, nº 1, que toda a criança tem direito à educação. Já no nº 2, alínea a) indica que essa educação deve “Promover e desenvolver a personalidade da criança, os seus talentos bem como as suas capacidades mentais e físicas até o seu completo crescimento” (Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, 2014. p. 31).

Em Moçambique, os instrumentos que regulam a educação e protecção da criança, como a Lei 7/2008 de 09 de Julho de Promoção da Protecção dos Direitos da Criança, no artigo 38 clarifica que “A criança tem direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento, dos seus dons, aptidões e potencialidades, preparando-a para o exercício da Cidadania e qualificando-a para o trabalho...” (FDC, 2009. p. 54). Nesta colocação da lei, percebe-se que toda a criança tem este direito.

Outro instrumento normativo pertinente é a Política do Género e Estratégia de sua Implementação de 2018. No seu objectivo específico estratégico defende a premência de se “Promover a igualdade de direitos e oportunidades para raparigas e para rapazes, bem como para mulheres e homens, no acesso à educação, formação e outros benefícios”. Como uma das acções estratégicas, aponta para a necessidade de se “Rever os currículos para os tornar sensíveis ao género e eliminar os estereótipos de género no ensino, envolvendo as comunidades na sua elaboração, com o intuito de alinhar os ensinamentos do âmbito

doméstico com os da escola” (República de Moçambique, 2020. p. 10 e 13). Por sua vez, a Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação- SNE, num dos seus princípios estratégicos na alínea m) do artigo 5, orienta a se “Promover o acesso à educação e retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade de género e igualdade de oportunidades para todos”. A mesma Lei, no artigo 10, nº. 2, alínea c) preconiza a necessidade de “Integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades”.

Numa perspectiva histórica, a educação institucionalizada de infância em Moçambique teve o seu início no período colonial, apenas para crianças a partir dos 6 anos, e decorria em escolas do ensino primário. Essa educação era estruturada e direccionada ao desenvolvimento de habilidades típicas, por um lado, para meninas e, por outro, para meninos (Mazula, 1995). Essa educação infantil era considerada desigual pela lógica de actuação do colonizador (Magode, 2021; Pinto, 2017). A mudança desta tónica para uma visão igualitária data do pós-independência, ao se adoptar uma abordagem em que meninas e meninos desenvolviam as mesmas actividades, dependendo do nível de desenvolvimento e da força física (Gasperini, 1989). Nessa altura houve espaço para instituições de iniciativa comunitária expandirem o acesso desta educação as crianças, incluindo também as menores de 6 anos (Magode, 2021).

O governo do Moçambique independente iniciou a sua acção formal virada à educação de infância a partir da área da Saúde, especificamente através dos sectores de “Acção Social” e “Inspeção Geral” (Magode, 2021. p. 29, apud CFD-Associação, Criança, Família e Desenvolvimento, 1999). Actualmente, a educação infantil está sob a coordenação de três ministérios, nomeadamente o Ministério do Género, Criança e Acção Social-MGCAS; o Ministério da Saúde-MISAU, e o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano-MINEDH (UNESCO, 2019). Com a revisão da Lei do Sistema Nacional de Educação de 1983, a educação infantil foi incluída como um Subsistema de Educação (Lei 18/2018 - nova lei do Sistema Nacional de Educação), em reconhecimento da sua relevância para o desenvolvimento integral da criança, em preparação de um adulto para uma cidadania plena.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2019), aquando do censo populacional de 2017, Moçambique tinha 4 655 732 crianças em idade Pré-escolar, dos 0-4 anos de idade, das quais 2. 300. 350 eram do sexo masculino e 2. 355. 382 do sexo feminino. Não foi possível obter informação específica sobre crianças de cinco anos, pois o INE as colocou no intervalo

de crianças de 5-9 anos de idade. Em termos de instituições de Educação de Infância, segundo MGCAS (2020) a informação mapeada até 2019 pelo MGCAS indica que o país tem 623 Centros Infantis, dos quais 12 são públicos e 611 privados, aos quais se juntam 879 Escolinhas Comunitárias. Todas estas instituições trabalhavam com 106.630 crianças dos 0-5 anos de idade no ano de 2019. Dados do mesmo Ministério indicam que até 2023 estas instituições de infância abrangeram 120.252 crianças dos 0-5 anos de idade a nível nacional, sendo 72.151 do sexo feminino e 48.101 do sexo masculino.

Especificamente em relação à Cidade de Maputo, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) esta cidade apresentava uma população infantil de 112.473 crianças dos 0-4 anos de idade, das quais 56.168 meninos e 56.305 meninas (INE, 2017. p. 22). O Mapeamento do MGCAS, indica que em termos de instituições de Educação de Infância, a cidade conta com 168 Centros Infantis e 72 Escolinhas Comunitárias.

Face ao contexto acabado de descrever acima e às orientações emanadas dos instrumentos legais internacionais e nacionais sobre a necessidade de uma educação de infância que se comprometa a incutir e desenvolver a igualdade de género, e na perspectiva de outros estudos já realizados (e.g. Rossini, Saidel, Calió & Jesus 1997; Marchão & Bento, 2012; Prates, 2014; Ho-Poon, 2014; Cardona et al., 2015; Marchão & Herinques, 2016; Oliveira & Mendes, 2017) e ainda o de Mate, Mohsin, e Mitano (2020) que revela vivências de violência doméstica a nível conjugal baseada em aprendizagens tidas pelos agressores durante a infância e em sua interação com os mais velhos, a pesquisa se propôs a responder à seguinte pergunta: Como é que as práticas educativas na infância praticadas em quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo promovem a igualdade e equidade de género?

A tese subjacente a esta pesquisa foi a de que, nesses quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo, as práticas educativas não estariam a concorrer para a promoção da igualdade e equidade de género na infância ou, se concorressem, não o estariam a fazer de forma clara, evidente e estruturada, sendo, consequentemente, práticas educativas ineficazes para o alcance do propósito desejado.

Formulado o problema de pesquisa, passa-se à explicitação do objectivo geral e dos objectivos específicos.

1.3 Objectivos

Abordar a questão das práticas educativas na infância constitui uma acção relevante para melhor compreender sobre a contribuição das instituições de educação de infância no que diz respeito à promoção ou não da igualdade e equidade de género. Por isso, esta pesquisa procura responder os objectivos abaixo indicados.

1. 3.1 Objectivo Geral

Analisar as práticas educativas para a promoção da igualdade e equidade de género na educação de infância em quatro Centros Infantis na Cidade de Maputo

1.3.2 Objectivos específicos

- Explorar a emergência do debate da problemática da igualdade e equidade de género na história do pensamento social;
- Identificar as orientações advindas de documentos reguladores e manuais de educação de infância sobre a promoção de igualdade e equidade de género na infância;
- Descrever as práticas educativas na Educação de Infância em quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo;
- Examinar as práticas educativas na Educação de Infância nesses quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo;
- Explicar como as práticas educativas podem contribuir para a promoção de igualdade e equidade de género durante a infância nos quatro Centros.

1.4 Perguntas de pesquisa

- Como emerge a problemática da igualdade e equidade de género na história do pensamento social?
- Quais são as orientações dos documentos reguladores e manuais de educação de infância sobre a promoção de igualdade e equidade de género na infância.
- Quais são as práticas educativas prevalentes nos quatro Centros Infantis na Cidade de Maputo?
- Como é que as práticas educativas são capitalizadas na Educação de Infância nesses quatro Centros Infantis na Cidade de Maputo?

- Como as práticas educativas na infância nos quatro Centros Infantis se prestam ou não a promover a igualdade e equidade de género?

A justificativa que constitui o ponto a seguir versa sobre a pertinência da realização deste trabalho nas dimensões teórica e prática.

1.5 Justificativa teórica e prática

Globalmente, despertou-se para a necessidade da promoção da igualdade e equidade de género desde o séc. XIX. Este fenómeno impeliu à mobilização da criação e/ou ratificação de instrumentos norteadores de acções que levassem ao alcance deste propósito (Teles & Brás, 2010; Ministério de Género Criança e Acção Social [MGCAS], 2016). Assim, cerca de “136 países têm hoje garantias explícitas para a igualdade de todos os cidadãos e não discriminação entre homens e mulheres em suas constituições”, apesar disso não ocorrer de forma fácil ou uniforme em todos os países (Banco Mundial, 2012, p. 2). Com efeito, da mesma forma que se observa a nível mundial um crescente incremento da mulher na força de trabalho e na educação, há ainda muito por ser feito para mitigar a marginalização e sub-representação que ainda se verifica (Sahin, 2014; Islam & Asadullah, 2018). Estes factos descritos já fundamentam e justificam a relevância da presente pesquisa.

Há um reconhecimento da necessidade de as acções para promoção da igualdade/equidade de género incidirem na infância, como sendo o período de edificação da personalidade do ser humano (Prates, 2014; Henriques & Marchão, 2016; vov & FAWE, 2019; Mate, Mohsin, & Mitano, 2020), premissa igualmente válida como parte das formas de combate contra a violência baseada no género (Mate, Mohsin, & Mitano, 2020).

Nos resultados do seu estudo sob o tema - *Violência doméstica e o papel das crenças culturais na sua ocorrência e persistência na perspectiva das vítimas e agressores: um estudo fenomenológico*, Mate, Mohsin e Mitano (2020) fazem referência a aprendizagens, na infância advindas de pessoas significativas para si que nortearam comportamentos motivadores de vivências de violência doméstica na vida adulta. Esta constatação sustenta a relevância da educação de infância na preparação do/a futuro/a cidadã /o.

Outro aspecto a considerar como justificativa da presente pesquisa é o facto de serem ainda escassos estudos científicos que procurem analisar as práticas educativas na infância e a igualdade de género no contexto ou prática quotidiana (Heikkilä, 2020). No contexto

moçambicano, ainda que se reconheça a existência de pelo menos um estudo que analisou as práticas educativas dos educadores de infância (Ho-Poon, 2014), o mesmo não incidiu sobre matérias de igualdade e equidade de género⁵.

Em suma, o contexto moçambicano pode ser enquadrado na realidade mencionada por Heikkilä (2020). Por isso, a realização desta pesquisa sobre as práticas educativas na infância nos centros infantis em causa, no sentido de analisar como é que estas contribuem ou não para a promoção da igualdade e equidade de género, é uma contribuição para o aumento e aprofundamento do conhecimento nesta área.

Ao nível das instituições académicas como a Faculdade de Educação e a própria UEM, o trabalho traz uma proposta para as mesmas promoverem estudos e reflexões do género na comunidade académica. Assim como estes poderão dispor do mesmo para enriquecer os seus programas e conteúdos de ensino e aprendizagem. Este trabalho estará disponível para apoio em aspectos específicos e gerais do contexto académico.

Esta pesquisa, constitui ainda uma das actividades conducentes à produção de novos saberes cientificamente fundamentados, com base em evidências colhidas na interacção da academia com a comunidade. Por um lado, a área da promoção da igualdade e equidade de género é uma das áreas críticas em Moçambique, por isso importa produzir saberes que possam informar novos comportamentos educativos e sociais, especificamente ligados às relações de género a nível familiar e da sociedade em geral. Por outro lado, ao ser exposto em seminários, conferências, palestras ou em forma de livro poderá dar conhecimentos sobre o fenómeno em estudo e permitir a elaboração de programas que concorram para a promoção da igualdade e equidade de género, especificamente desde a infância.

1.6 Estrutura da Tese

Esta tese estrutura-se em cinco capítulos: o capítulo I, da Introdução,— onde se apresenta a motivação para a pesquisa; o Problema, Objectivos e Perguntas de pesquisa, bem como a Justificação, que envolve também sua contribuição teórico-científica e prática na área em que se insere; o capítulo II, da Revisão da literatura, que apresenta conteúdos relacionados com

⁵ - (Ho-Poon, 2014). *Estudo de análise das práticas educativas dos educadores no acompanhamento à criança com distúrbio de comportamento no IPS*

abordagens sobre a temática de pesquisa, os conceitos e as teorias alinhados aos objectivos específicos; o capítulo III, da Metodologia, onde se tipifica o estudo e se apresenta os procedimentos usados no trabalho empírico. O capítulo IV é dedicado à apresentação e discussão dos resultados, em cotejo com os objectivos da pesquisa e em conjugação com a literatura e, finalmente, o capítulo V, das Conclusões e recomendações, que contém as constatações advindas da pesquisa e a indicação de sugestões para acções futuras. E, por fim, as referências bibliográficas.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresentam-se reflexões teóricas, no âmbito das práticas educativas na infância e sua contribuição na promoção da igualdade e equidade de género. Assim, são discutidos os conceitos estruturantes da tese, nomeadamente Infância, Práticas educativas, Género, e Igualdade e equidade de género. A revisão bibliográfica explora artigos e obras científicas relevantes, produzidos a nível nacional e internacional, bem como documentos pertinentes, entre Legislação, Convenções e outros afins.

2.1 Infância, Educação, Práticas Educativas na Infância, Género, igualdade e equidade de Género: conceptualização e reflexões

A conceptualização constitui uma unidade relevante em trabalhos científicos, pois informa e clarifica sobre as delimitações conceituais empregues, permitindo o melhor enquadramento e compreensão dos conteúdos. Por isso, segue-se a interpretação dos conceitos em epígrafe, que foram aplicados neste trabalho.

2.1.1 Infância: o que é?

Abordar infância como conceito constitui um percurso sinuoso, que perpassa a história do seu próprio reconhecimento como período único e com características específicas do desenvolvimento de um indivíduo ao longo da evolução biológica e histórico-social. Referindo-se a essa sinuosidade Lins, Da Silva, Lins e Carneiro (2014), e Barbosa e Santos (2017) referem que “definir o termo infância” consiste em um processo desafiador, dada a existência de várias perspectivas de abordagem do mesmo conceito. Andrade (2010) alia essa dificuldade e sinuosidade ao facto de o termo “Infância”, em si, ser uma construção relativamente recente, tanto ao nível social, assim como do ponto de vista teórico-científico.

Etimologicamente, Infância significa:

in-fans, ou seja, o ser sem fala, com ausência de linguagem. Percebe-se que durante muito tempo a palavra infância representava a concepção da não valorização da criança como ator social pleno. Por sua vez, não ter linguagem, na nossa tradição ocidental, significava não ter pensamentos, nem conhecimentos, além de não possuir inteligência. Como se, equivocadamente, não existisse a inteligência antes do surgimento da linguagem verbal. Nesse sentido, durante séculos, a criança foi considerada como desprovida de qualquer capacidade intelectual, emocional e social,

reduzida a um ser ínfimo, sem autonomia, passiva de adestramento e disciplina. (Alves & Ribeiro, 2021. p. 131)

Como se pode perceber, esta concepção de Infância, marca uma fase do reconhecimento deste período do desenvolvimento do indivíduo, o que é relevante. Contudo, esse reconhecimento é de alguma forma incompleto, pois não contempla a abordagem de como é que a Infância pode influir ou influir na formação da personalidade do futuro indivíduo adulto, nas fases posteriores de vida.

O período designado por Infância não é taxativo nem consensual, pois depende da perspectiva e do contexto. Assim, para Ariès (1986) esta vai até aos 7 anos, por seu turno Mwamwenda (2005), ela vai até aos 10 anos de idade, enquanto segundo a Biblioteca Virtual em Saúde (s/d) ela vai até aos 12 anos. No entanto, as duas últimas abordagens convergem no facto de a Infância ser o período que vai do nascimento à puberdade, independentemente da idade cronológica exacta.

Actualmente, a infância é reconhecida como uma fase de desenvolvimento da criança, crucial para a formação de um futuro adulto com ferramentas necessárias para uma cidadania plena. Este reconhecimento surge após um longo período histórico em que a criança era considerada como um “adulto em miniatura” (Ariès, 1986; Lins et al. 2014). Só a partir do sec. XVI a XVII é que começa a despontar uma concepção diferenciada da criança relativamente ao adulto e a sua valorização. Essa concepção foi se consolidando ao longo do sec. XVIII, e os séculos XIX e XX, graças a desenvolvimentos científicos nas áreas biológica e comportamental, bem como a emergência de grandes movimentos sociais em prol de cuidados específicos para a criança, ficou assente a actual percepção de Infância (Lins et al. 2014, pp. 129-132).

A UNICEF (2019. p. 8) estabelece que a infância é a fase inicial do desenvolvimento da criança, reconhecida como um sujeito de direitos, necessidades específicas e cuidados típicos. Estabelece ainda que a criança “é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.”

Esta etapa de vida da criança que, é a infância, torna-se angular no processo de seu desenvolvimento por ser um período de grandes transformações fundacionais para a vida adulta. É nesta etapa em que o desenvolvimento físico, cognitivo, socio-emocional das estruturas que vão determinar a vida adulta ocorre significativamente. Por isso, a orientação

caraterizada por cuidados específicos e proporcionadores de condições para que esse desenvolvimento seja são e integral (Maia, 2012; Vieira, Raimundo & Da Silva, 2019).

Os primeiros anos de vida de uma criança são extremamente importantes, visto que se constituem numa fase de muitas descobertas e aprendizagem, além do desenvolvimento de várias habilidades do indivíduo, pois o cérebro absorve as informações de forma mais eficiente e duradoura (Raimundo & Da Silva, 2019, p. 24).

Drivdale (2012, p. 9), defende que “as experiências da criança nos seus primeiros anos formam a fundação e os pilares para sua vida e aprendizagem futura” já que até aos cinco anos a criança tem 80% do seu cérebro desenvolvido.

Na sua abordagem de Infância, Mwamwenda (2005, pp. 40-58) subdivide-a em três *infâncias*, nomeadamente a “Infância”, que compreende o período do nascimento aos dois a três anos de vida; a “Primeira Infância”, período dos três a seis anos de vida, e a “Segunda Infância”, período dos sete a dez anos de vida. Em cada um destes períodos, Mwamwenda apresenta como é que o desenvolvimento da criança no âmbito físico, social, emocional ocorre, incluindo questões de estimulação, educação e aprendizagem. O autor fornece também uma visão de influência recíproca entre o contexto interaccional e a criança.

Em Essa (2007) encontra-se a indicação, de forma específica, da Primeira Infância como a que inicia do nascimento aos oito anos e se enfatiza ainda que em vários outros inscritos está disposto deste modo. Por sua vez em Vieira, Raimundo e Da Silva (2019, p. 13) tem-se a indicação de que a Primeira Infância é dos “zero a seis anos”.

Os diferentes entendimentos acima expostos sobre a amplitude do período designado por Infância ilustram a complexidade do conceito. Para os efeitos da presente pesquisa é adoptado como Infância o período que vai do nascimento aos cinco ou seis anos, correspondente à “Primeira Infância”, na descrição de Mwamwenda (2005), e de Vieira, Raimundo e Da Silva (2019) que, em outros contextos, tem sido referida como período Pré-escolar⁶, por sinal o período das categorias etárias das crianças que frequentam os Centros Infantis onde decorreu a pesquisa.

⁶ Modulo de Formação e Fortalecimento do Subsistema Pré-escolar em Moçambique- em concepção

2.1.2 Educação: as várias perspectivas conceptuais

Pela complexidade da sua acepção, o termo ‘Educação’ tem sido conceptualizado de várias formas. Por exemplo, Netto (1987) refere-se a ela como sendo um processo total por meio do qual o indivíduo, em interação com a cultura em que vive, desenvolve sua compreensão da realidade e assimila conhecimentos, técnicas, crenças, atitudes e valores. Por sua vez, Calleja (2008) define a educação como uma acção com o fim de capacitar de uma forma integral o indivíduo de um modo consciente, eficiente e eficaz, que lhe permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo directo com o seu quotidiano, para actuar consequentemente a partir do processo educativo acumulado. Costa (2015, p. 11), abordando a educação na óptica de Paulo Freire, entende tratar-se de um “processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana (...)”. Para Paulo Freire (1995), educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural. A concepção de educação de Paulo Freire percebe o homem como ser autónomo. Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela a sociedade não muda.

Nesta perspectiva, é de capital importância a reflexão de Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido*: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1994. p. 29).

A primeira definição, a de Netto (op. cit.), apresenta a educação como um processo holístico e que envolve uma dimensão interaccional de construção do conhecimento entre o sujeito e o meio. Contudo, termina sugerindo que a finalidade desse processo é apenas a compreensão da realidade circundante e actuação conforme. A segunda, a de Calleja (op. cit.), já limita o conceito de educação à acção de um para com o outro, enquanto a conceituação implícita em Costa (op. cit.) e em Paulo Freire (op. cit.) enfatiza o facto de a educação ser um processo; implicar uma construção interaccional do conhecimento, e possuir o potencial de modificar a realidade pela acção e reflexão do sujeito. Portanto, transparece que esta última colocação abarca várias dimensões, faz alusão a uma finalidade, e enfatiza que o sujeito é um agente activo, e não passivo, no processo de educação.

De relevância particular para a presente pesquisa, elege-se a premissa de que a educação, sendo ela um processo de habilitar o ser humano para a acção, pode ser colocada para formar sociedades justas e em prol da igualdade de género e não de violência:

(...) preparo de homens e mulheres para participar da sociedade e para viver em sociedade, exigir direitos e cumprir deveres, para representar seus pares e se fazerem representar, para a tomada de decisões e o estabelecimento de prioridades, assim como para influenciar a construção de políticas públicas que busquem a melhoria da qualidade de vida para todos. (Pelicioni e Júnior, 2007. p. 13)

Desta feita, a educação durante a infância é aquela que vai possibilitar que a criança incorpore conhecimentos, valores, maneiras de ser e ética, tornando-a capaz de relacionar causas e implicações, discutir questões, estabelecer prioridades, tomar decisões, exercer sua representatividade, buscando a justiça social, onde estão inseridos os aspectos de igualdade e equidade de género e não de violência. Assim como indica Vitorino (2013), o fim da educação não é só o de permitir que o indivíduo se ajuste ao meio social em que está inserido, mas também de fazer com que ele desenvolva a capacidade de, conscientemente, criar novas formas de vivência, se as actuais não permitirem uma vida plena e livre, e isso é válido no que concerne às relações de género.

2.1.3 Práticas Educativas na Infância (PEI)

A educação decorre na sociedade em diferentes fases de desenvolvimento do ser humano e em cada uma destas fases é materializada por diferentes práticas educativas, respeitando as especificidades do/a educando/a em termos de características e necessidades inerentes.

As dinâmicas sociais promovem mudanças que afectam o percurso do desenvolvimento de uma sociedade. Estas mudanças abrangem também o contexto da educação, importando, em cada fase, definir quem educa; sobre o quê educa; em que condições, quando e como educa. Esta dinâmica concorreu para que a educação de infância não se cingisse apenas ao contexto doméstico, dominado pela mulher, mas que envolvesse instituições especializadas de educação de infância. Em grande medida, isso ficou a dever-se ao advento da entrada da mulher no mercado do trabalho, conforme já referido. Assim, as práticas educativas objecto de análise nesta pesquisa são as que decorrem em contextos institucionais. Então, o que são as Práticas Educativas na Infância (PEI)?

As PEI são tidas, por analogia, como as várias “estratégias e técnicas” e recursos aplicados nestas instituições de educação de infância em prol da promoção do desenvolvimento integral das crianças, assente nas regras sociais e valores culturais aceites na sociedade em que estão inseridos (Cid, Santos & Squassoni, 2017. p. 191). Adicionalmente, as PEI guiam-se por políticas, programas e outros instrumentos concebidos com a mesma finalidade.

Dito de outro modo, as práticas educativas envolvem os conteúdos seleccionados e a metodologia usada por educadoras e educadores; o ambiente em que a educação decorre, conduzindo à verificação dos tipos de formação reproduzidos com as crianças, nos quais se pode inferir o ser e estar do adulto do amanhã (Barbosa & Prado, 2009). Este autor, refere ainda que nas práticas educativas são inclusos, o contexto e os envolvidos no processo educativo (educadores/as, crianças, direcção e vários outros agentes que fazem parte do elenco). Henriques e Marchão (2016) acrescem as ferramentas orientadoras da educação na infância, nomeadamente o currículo e as políticas, como aspectos a serem também analisados quando se trata de trabalhar com as práticas educativas. Em síntese, as práticas educativas na infância envolvem todo contexto conducente à aprendizagem da criança desde a organização institucional, as ferramentas reguladoras até à orientação do processo educativo.

2.1.4 Género, estereótipos e preconceitos: de que se fala?

O conceito de género emerge sempre com ênfase nos estudos feministas onde envolve as aprendizagens dos indivíduos ao longo da vida e as relações entre homens e mulheres. Muitas vezes é aplicado de uma forma errónea em que as pessoas ou documentos referem ao género como “sinónimo de mulher” (Vianna, Carreira, Leão, Unbehaum, Carneiro & Cavasin, 2016; Scott, 1989. p. 6). Scott (1989) explica que estas sinonímias foram aplicadas na busca de mapear um novo espaço de estudos sobre mulheres, famílias, crianças e ideologias de género, isto é, espaço das relações entre os sexos. Este foi um erro, como se pode perceber, dentro da luta pela inserção da história das mulheres na história como um todo até então dominado pelo androcentrismo.

Segundo a APA (2021, p. 60) género são “atitudes, sentimentos e comportamentos culturalmente associados a uma pessoa, tendo em conta o seu sexo biológico”. Por seu turno Ervin, Scovelle, Churchill, Maheen e King (2023, p. 345) referem que género constitui uma “construção social complexa e multidimensional, orientada pelos valores, normas e atitudes de uma determinada sociedade ou época (...) comportando os aspectos psicológicos, comportamentais, sociais e culturais da identificação como homem, mulher ou outras representações não binárias”, incluindo relações sociais entre mulheres e homens, meninas e meninos. Scott (1989) vem chamar atenção à necessidade de considerar o conceito de género para além dos papéis sociais ao nível das relações de género, e incluir também a questão do exercício do poder ao nível político e social. Por isso, na sua visão há necessidade de considerar a raça e a classe, nesta conceituação.

Das colocações acima pode-se concluir que, de facto, como diz Ervin et al. (2023), o conceito género é um construto social complexo, multidimensional e abrangente. Este construto influencia nas relações de género na dimensão política, socioeconómica e cultural, podendo gerar situações de igualdade ou desigualdade, sendo este último aspecto aquele que se verifica com frequência nos nossos tempos.

Na abordagem sobre género há referência a aspectos como estereótipos e preconceito de género. Estes são discutidos como sendo implicados na replicação das desigualdades sociais baseados no género/sexo (Parga, Sousa & Costa, 2001). Estereótipos de género são concebidos como um conjunto de cognições ou crenças relativas a características pessoais, comportamentos e papeis relativas a homens e mulheres, incluindo as suas relações. Isto é, como se relacionam ou como devem conduzir as suas interações. Estes orientam ou influenciam a dinâmica quotidiana nas pessoas (vovob & Fawe, 2019). Por outro lado, concebe-se o preconceito de género como sendo composto por “atitudes sociais” que discriminam negativamente as pessoas com base no seu género/sexo. Isto é, tais atitudes “diminuem e excluem as pessoas de acordo com o sexo” (Parga, Sousa & Costa, 2001. p. 108).

Os estereótipos são considerados a parte cognitiva do preconceito de género e ambos bloqueiam o exercício pleno da cidadania pela mulher, na medida em que não permitem usufruir dos seus direitos, acesso a oportunidades sociais e aos recursos necessários para o seu desenvolvimento pessoal e bem-estar no geral, como se refere no extrato a seguir:

São atribuídos às mulheres qualidades e atributos diferenciados em relação aos homens. Nesta distribuição, a balança é desigual: os valores considerados por nossa sociedade como positivos para o sexo masculino (coragem, inteligência, auto-afirmação, competência profissional, gosto pelo perigo e pela aventura, espírito de iniciativa e eficiência) não se aplicam às mulheres, representadas como desprovidas dessas qualidades, ditas “viris”. As qualidades consideradas “femininas” – sensibilidade, delicadeza, dedicação, submissão, doçura, subjetividade – provoca, ainda hoje, muita desigualdade, o que pode ser verificado quando se analisa as oportunidades de trabalho, de ascensão social, de ocupação de cargos de poder, (...). (Parga, Sousa & Costa, 2001. p. 108)

Os estereótipos e os preconceitos de género são aplicados para determinar expectativas no comportamento das mulheres e homens e, conseqüentemente, na distribuição de profissões tendo em conta o género, e na determinação dos espaços a serem ocupados. Em suma, orientam a concessão de privilégios a uns baseando-se no sexo e, geralmente, tem sido aos

homens em detrimento das mulheres. Portanto, aqui se encontra o género ligado aos estereótipos e preconceitos, criando situações de desigualdades de género.

2.1.5 Igualdade e equidade de género: dois conceitos facilmente confundidos

A igualdade e equidade de género (geralmente considerados sinónimos, mas diferentes na realidade) são reconhecidos como grandes ferramentas para o desenvolvimento, ou como uma “economia inteligente”, porque estes permitem a produtividade e competitividade da mulher e promovem o bem-estar entre mulheres e homens (Banco Mundial, 2012, p. 3).

O reconhecimento da relevância destes conceitos como ferramentas incontornáveis para o desenvolvimento é considerado recente, pois data do sec. XIX com a carta das Nações Unidas em 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pelas Nações Unidas (Teles & Brás, 2010) e as lutas feministas pelo reconhecimento pelo mundo da história das mulheres (Narvaz & Koller, 2006). Desde então, a igualdade e equidade de género estão contidos em vários instrumentos orientadores de políticas, planos, programas e acções nos diferentes países como forma de impulsionar o seu alcance.

Afinal, o que vem a ser igualdade e equidade de género? Serão mesmo termos sinónimos? Neste trabalho, a igualdade de género é concebida, como sendo a igualdade de direitos, oportunidades e de acesso aos recursos e à distribuição equitativa das responsabilidades relativas à família, pois estes constituem algo indispensável para o bem-estar de homens e mulheres. Por sua vez, equidade é tomada como referindo-se à igualdade de oportunidades e ao respeito pelas diferenças existentes entre homens e mulheres, e às diversas transformações sociais das relações de poder ao nível familiar, sócio-económico, político e cultural (Rossini et al. 1997; Universidade de São Paulo - NEMGE/CNPq, 2006; Sahin, 2014).

Pelo que vai dito, é possível perceber a igualdade de género a significar “que todos/as são igualmente valorizados/as e que as suas necessidades, objetivos e comportamentos são considerados de igual forma.” (Martins, Perreira, João & Monteiro, 2015, p. 12). Todas as pessoas usufruem dos mesmos direitos e oportunidades, independentemente das suas diferenças, como plasam alguns instrumentos legais mundiais, embora a especificidade de cada país. Dito de forma concisa, transmite-se a questão de haver valorização, por igual, de todo ser humano.

Equidade de género é entendida como sinónimo de justiça social, na medida em que, no contexto das diferenças existentes entre as pessoas, há um esforço de promover a igualdade. Portanto, equidade é inerente ao exercício da igualdade em meio às diferenças existentes. Por exemplo, a lei moçambicana preconiza uma licença de parto de 3 meses à mulher, e de 7 dias ao homem (o parceiro).

Uma análise sem considerar a equidade de género da situação pode sugerir uma desigualdade, já que a criança é do casal, levando a pressupor que o pai da criança mereceria o mesmo período. Contudo, olhando para a ocupação da mulher com os cuidados com a criança recém-nascida, mormente a amamentação exclusiva; o impacto da gravidez na saúde da mulher após o parto, que impõe um certo período de recuperação e a premência de um contacto directo recém-nascido com a mãe que não é o mesmo com o pai, ainda que este participe dos cuidados e apoie o processo de recuperação, pressupondo-se que este possa regressar mais cedo ao trabalho, pois as instituições devem continuar a produzir. Este procedimento da lei insere-se no âmbito da equidade de género que leva em consideração as diferenças entre ambos, implementando, deste modo, este processo compensatório na atribuição dos períodos.

No seu artigo *Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica*, Rawls (1992, p. 30) traz a equidade como o exercício da justiça, a busca do equilíbrio, permitindo a realização plena dos “valores da liberdade e igualdade” num contexto em que as pessoas são “livres e iguais”, na perspectiva de um fim comum.

Nesta senda, Rawls, num dos princípios que sustentam a sua tese, considera que a equidade, assim concebida, orienta para a criação de condições sociais adequadas para que todas as pessoas sejam abrangidas pelo princípio de igualdade. Sustenta o seu posicionamento dizendo que: “Cada pessoa tem direito igual a um esquema plenamente adequado de direitos e liberdades básicas iguais, sendo esse esquema compatível com um esquema similar para todos.” (p. 30). Como exemplo prático, no contexto moçambicano temos rampas de acesso para pessoas com deficiência motora nas instituições; quotas de acesso às universidades públicas por estudantes provenientes de outras províncias, tudo como forma de criar condições similares para que haja uma igualdade no acesso às oportunidades, num processo de cooperação para um bem comum/mútuo, tendo em conta as diferenças individuais ou contextuais.

Esta explanação deixa transparecer que a justiça, como equidade, ou a equidade, como exercício da justiça, promovem um contexto de equilíbrio e harmonia, em que as situações

conflituantes encontram o seu adequado manejo e a igualdade encontra espaço (Ferreira, 2022). Como sustenta vovob e FAWE (2019, p. 2), no processo de ser justo (e promover a igualdade) com mulheres, homens, meninos e meninas “... muitas vezes devem ser utilizadas medidas para compensar as desvantagens históricas e sociais que impedem as mulheres e os homens de operarem numa base ou campo de jogo nivelado.”

A reflexão sobre o contexto conceptual e suas interações foi relevante para delimitar as visões orientadoras deste trabalho. A seguir busca-se abordar a evolução histórica do conceito de género, percorrendo o seu percurso até à contemporaneidade.

2.2 Género e seu desenvolvimento histórico conceptual até às reflexões contemporâneas

Vários estudos e reflexões têm sido feitas em torno deste conceito sem o conhecimento real da sua origem ou, na tentativa de busca da sua origem, verifica-se várias confusões e erros (Lattanzio & Ribeiro, 2018). Ao tecer suas convicções, estes autores indicam que o conceito de género tenha sido aplicado pela primeira vez ao nível científico por John Money, na década de 1950, especificamente em 1955, e não Gayle Rubin, em 1975, como alguns teóricos procuram fazer crer. Estes referem que antes de 1975, o conceito foi adoptado também pelos psicanalistas Ralph Greenson e Robert Stoller, em 1966.

Segundo Lattanzio & Ribeiro (2018), Rubin introduziu o conceito no contexto das “teorias feministas”, num momento em que as mulheres lutavam pela igualdade de direitos, e em que se registavam outras lutas de diversas minorias, como os homossexuais, contra o preconceito. Todavia, como iniciação histórica, temos o contexto clínico com o psicólogo Money discutindo a relação entre o sexo biológico e a identidade sexual no individuo. O movimento feminista adoptou o conceito discutindo fortemente a tendência da naturalização das relações de género que se alastram ao âmbito político, tal que, actualmente, ao se abordar questões de género recorre-se, erroneamente, a este movimento como mentora do mesmo.

Atualmente, a teoria feminista ganha cada vez mais espaço, e sua credibilidade é indiscutível: uma gama de epistemólogas, filósofas, sociólogas e autoras oriundas de formações diversas (Haraway, 1995, 2004; Butler, 1993, 2003; Anzaldúa, 1987; Scott, 1986; Spivak, 2010) utilizam o género como categoria de análise crítica das relações sociais, de poder, e mesmo do próprio fazer científico. Tal movimento foi tão intenso que hoje, ao se pensar o género, automaticamente se atribui tal conceito às teorias

feministas e aos “gender studies”. (Lattanzio & Ribeiro, 2018.p. 411-412).

Esta constatação não nega o facto de a acção do movimento feminista ter promovido o género como uma categoria de análise muito imponente na esfera académica mundial, assim como no contexto político, a ponto de influenciar a tomada de decisões (Oyěwùmí, 2010).

Em relação à sua conceituação, depois de um percurso histórico como historiadora, a feminista Scott, numa proposta da desconstrução influenciada por Jaques Derrida e Eduard Thomson sobre o papel das minorias na história, especialmente nas mulheres, no seu artigo *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, indica ou propõe uma nova definição do conceito de género (Scott, 1989).

Scott nega a visão tradicional do género ligada às meninas e aos meninos e aos papéis sociais, o que, para si, é um mero reducionismo pelos historiadores deste termo, pois, estes estariam a considerar os papéis sociais de género como tão naturais quanto o sexo biológico. Esta seria uma visão sexista do género, promovendo a ideia da naturalização de homens como dominantes e as mulheres como dominadas, esquecendo que a dominação é socialmente construída e não biológica (Scott, 1989). Assim, De Carvalho e Rabay (2015, p. 132) referem que:

É importante reconhecer que género é um conceito de difícil sensocomunização³² porque nega o carácter natural (segundo uma perspectiva pretensamente científica) ou divino (segundo uma perspectiva religiosa) dos sujeitos masculino e feminino e da atração heterossexual, ao propor que somos produzidos/as e educados/as nas relações sociais, e nos produzimos como sujeitos de género, aprendemos a ser masculinos ou femininas, em meio a relações de poder.

O termo “género tem que ser redefinido e reestruturado em conjugação com a visão de igualdade política e social que inclui, não só o sexo, mas também a classe e a raça.” (Scott, 1989. p. 29). Esta proposta de Scott impele, portanto, a aplicação da Interseccionalidade ao se enveredar por este caminho de discussão sobre o conceito de género como categoria de análise, tomando em conta dimensões como sexo, classe e raça. Com efeito, para esta autora o género, como conceito, ilustra-se como:

(...) um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o género é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direcção da mudança não segue necessariamente um sentido único. (Scott, 1989. p. 21)

A Interseccionalidade, como trazida por Crenshaw (1991), refere-se à forma em que várias estruturas – sexo, raça e classe se conjugam e concorrem em simultâneo para, por exemplo, a desigualdade de género, neste caso, ou relações de género baseadas na desigualdade.

Para Teixeira (2021, p. 1), Crenshaw é uma pesquisadora reconhecida como a mentora deste modelo de análise - a Interseccionalidade influenciada pelo “movimento *Black Feminism* do final dos anos 1970”, pois defendia que no processo de luta para a emancipação das mulheres negras tinha que se considerar não género ou raça, de forma separada, mas como dimensões que interagem e convergem na permanência e persistência das desigualdades. Este facto permite ter uma visão mais ampla e abrangente do que quando se discute ou se considera um único aspecto durante o processo de análise. Por isso, a recomendação de se recorrer a esta questão de Interseccionalidade, na sua definição.

A colocação acima referida conjuga-se com a visão de Adichie (2019, pp. 11-14), uma feminista africana que adverte sobre “o perigo de uma única história”. Ela defende que o facto de se analisar ou se abordar os fenómenos através de uma única perspectiva ou versão incorre-se em conclusões enviesadas ou não realísticas, devido à não abrangência ou não visualização holística do mesmo. O mais grave disso é conceber conclusões como conteúdo válido para orientar actuações nas várias dimensões: política, social, económica e cultural. Por isso, a importância da Interseccionalidade como um agir mais prudente e adequado para uma acção igualitária, justa e efetiva.

A análise de Harding (1986, pp. 646-647), corrobora com Adichie na abordagem da Interseccionalidade, ao verificar que as pesquisas androcêntricas (estudos centrados no homem) que eram feitas, além de excluir as vivências femininas, abordavam o homem branco, ocidental, heterossexual, burguês como universal, o que fazia com que as conclusões obtidas fossem aplicadas para todos os homens, universalmente, independentemente da raça e etnia. E, neste contexto, as pesquisas ou teorias feministas incorriam no mesmo erro de replicar a mesma visão. Por isso, a autora considera como uma das maiores implicações das teorias feministas/ feminismo a dissolução do homem universal ou mulher universal.

Feminism has played an important role in showing that there are not now and never have been any generic "men" at all-only gendered men and women. Once essential and universal man dissolves, so does his hidden companion, woman. We have, instead, myriads of women living in elaborate historical complexes of class, race, and culture.

Falar de género é referir-se às relações sociais entre homens e mulheres, ao que se espera em termos de atitudes e comportamentos de cada, incluindo o exercício do poder, sobre quem é permitido e não é permitido ou de quem é o privilégio em detrimento da outra pessoa (feminino e masculino). Em West e Zimmerman (1987) encontra-se que nas vivências ou práticas sociais ilustra-se mais aceitação ao exercício do poder masculino em detrimento do feminino, que é visto como um comportamento inapropriado.

Esta constatação conduz ao que Fricker (2007) denomina de “*Epistemic Injustice*” nas suas várias dimensões, como o reconhecimento de autoridade de uns e não de outros, tendo como aspecto orientador para isso o género a que se pertence. Mas este ponto será discutido mais adiante, ao se abordar sobre as teorias feministas.

A seguir, interessa reflectir sobre o movimento feminista em forma de visão histórica do mesmo.

2.3 O movimento feminista e as discussões sobre género: uma breve descrição histórica

Iniciar uma abordagem sobre o feminismo ou movimento feminista, ou ainda teoria feminista, é assumir um compromisso de realizar uma viagem numa vasta gama de conteúdos relativos a lutas e reflexões críticas sobre a lógica história da produção do conhecimento e do contexto paradigmático das vivências e lutas sociais na sua diversidade. Um longo percurso com vários obstáculos e resistências foi se firmando como um novo paradigma epistémico e político (Narvaz e Koller, 2006).

O Feminismo é concebido como uma ferramenta activa que actua no contexto paradigmático, político, social, cultural e económico em prol da igualdade de género (UNESCO, 2015. p. 9):

Feminism. A collection of movements and ideologies for social, cultural, political and economic equality. Feminism aims at defining, defending and establishing equal rights and opportunities for women and men. Feminism campaigns against gender-based inequalities and provides women with information that enables them to make choices and free themselves from gender-based discrimination within their environments, cultures, societies and communities. Over the decades, feminists around the world have developed theories in a variety of disciplines in order to respond to the social construction of gender.

Narvaz e Koller (2006. p. 648) referem que até ao feminismo que se conhece hoje, houve um percurso árduo acompanhado por várias metamorfoses. Apesar de emergir “intelectual,

branco e de classe média”, o feminismo lutava contra a supressão da mulher na história do conhecimento pela visão androcêntrica e todas as injustiças ou desigualdades inerentes. Historicamente, o conhecimento era produzido e centrado no homem branco e não envolvia a mulher. As experiências das mulheres não eram evidenciadas. Assim, as teorias feministas vêm propor uma nova visão, a que parte das mulheres e todos grupos marginalizados. Como refere Griffin (2021), reconhecendo a dominação androcêntrica, o feminismo foi pela mudança de paradigma, da dominação masculina à transformação, passando pela inclusão e formas igualitárias e equitativas de ser e estar socio-epistémico.

Desse modo, Harding (1986) refere que as vivências das mulheres e as próprias relações de género deviam ser evidenciadas de forma explícita e clara, assim como acontece com as dos homens. Portanto, percebe-se uma reivindicação de espaço no contexto da produção do conhecimento que não se verifica antes.

O feminismo defende:

(...) a igualdade jurídica, política e social entre homens e mulheres. Essa igualdade deve ocorrer no campo dos direitos e das oportunidades, envolvendo direitos políticos, liberdades civis, direito à educação, direitos reprodutivos (dentre eles, o que mais causa controvérsia é o direito ao aborto), direitos trabalhistas, equiparação salarial e divisão do trabalho doméstico. (...) o feminismo também faz o contraponto, o combate às diversas formas de opressão que se manifestam cultural e socialmente, tais como o assédio moral, psicológico, físico, a violência física e sexual, bem como a imposição de padrões de beleza e comportamento. (Rezende, s/d)

Neste sentido, em termos de surgimento e evolução histórica do feminismo Narvaz e Koller (2006), Pinto (2010), e Lenine (2023) descrevem três épocas ou “ondas” feministas/feminismo e Rezende (s/d) que traz as três e, acrescenta uma quarta:

- 1ª Época – considerada a génese do movimento feminista, caracteriza-se pela busca das oportunidades iguais a nível político, educativo e civil e a mais sonante na altura. Estava relacionada ao voto para as mulheres, este reconhecido como exclusivamente masculino. Portanto, este movimento, tido como liberal, que se organizou ou surge no ocidente nos finais do séc. XIX na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos, e na Espanha, contestando o patriarcado, referia que a mulher era oprimida, razão pela qual tinha que lutar para a “igualdade de direitos civis, políticos e educativos” entre homens e mulheres. Esta luta configura-se como a de igualdade de género, tendo perdido a sua pujança por volta de 1930 e hibernado por 30 anos. O patriarcado e o capitalismo são considerados os que estão por detrás da opressão das mulheres em

detrimento dos homens, por isso estas incursões do feminismo contra a sua existência ou as suas teses e paradigmas.

- 2ª Época – tida como socialista e marcada por duas vertentes. A americana, conhecida por ser contra a dominação masculina e defender a igualdade de género; e a francesa, empenhada na busca pela relevância das especificidades das vivências femininas oprimidas ao longo da história do conhecimento, valorizando as diferenças entre homens e mulheres. Esta época indica-se como sendo datada das décadas 60 e 70 do século XX e considerada a mãe do termo equidade pelo binómio igualdade-diferença em que se baseavam as suas incursões. Para esta época emergir indica-se como marco importante a obra de Simone Beauvoir, que funcionou como catalisadora da mesma:

No decorrer destes trinta anos, um livro marcará as mulheres e será fundamental para a nova onda do feminismo: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949. Nele, Beauvoir estabelece uma das máximas do feminismo: “não se nasce mulher, se torna mulher”. (Pinto, 2010. p. 16)

- 3ª Época – considerada como a fase dos estudos de “relações de género”, emerge na década de 80 com a mudança de paradigma, estando focada “na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade.” (Ref. e pg.). Como se enfatiza:

As feministas francesas, influenciadas pelo pensamento pós-estruturalista que predominava na França, especialmente pelo pensamento de Michel Foucault e de Jacques Derrida (ver Pereira, 2004), passam a enfatizar a questão da diferença, da subjetividade e da singularidade das experiências, concebendo que as subjetividades são construídas pelos discursos, em um campo que é sempre dialógico e intersubjetivo. Surge, assim, a terceira fase do feminismo (terceira geração ou terceira onda), cuja proposta concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. Com isso, desloca-se o campo o estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de género. (Narvaz e Koller, 2006. pp. 649-650)

Nesta época encontra-se a visão de Harding, quando refere à questão da instabilidade do objecto de estudo e a considerar como normal no contexto da vida social (Harding, 1986).

A descrição destes feminismos em épocas pode passar a imagem ou a percepção de que cada um permanece em seu espaço temporal e não há ligação. Porém, estes, apesar de marcarem períodos diferentes, coexistem, interagem e orientam debates, pesquisas, políticas e vivências próprias da sua existência.

Esta terceira época do feminismo mostra-se fortificada a ponto de as suas dimensões política e intelectual invadirem os espaços académicos a ponto de criação de instituições que foquem as suas acções em estudos de género, como se ilustra:

Nesta terceira fase do movimento feminista, observa-se intensamente a intersecção entre o movimento político de luta das mulheres e a academia, quando começam a ser criados nas universidades, inclusive em algumas universidades brasileiras, centros de estudos sobre a mulher, estudos de género e feminismos (...) (Narvaz & Koller, 2006. p. 650)

Esta visão é encontrada em Lattanzio e Ribeiro (2018. p. 412) quando referem que o feminismo adoptou o género como “categoria de análise crítica das relações sociais, de poder,” assim como do contexto epistémico. Actualmente, ao se falar de género, visualiza-se o feminismo com os estudos de género.

- 4ª Época – enunciada por Rezende (s/d), o seu início data de 2010, e é tida como “onda remota”, caracterizada pelo significativo envolvimento tecnológico, tendo as “redes sociais” como uma das ferramentas relevantes nas lutas; a participação juvenil massiva, e o apelo para o envolvimento de todos/as nas reflexões sobre temas como a representatividade e violência sexual. Esta época teve como evento catalisador a acção de jovens, em 2011, que realizaram uma marcha em Canadá, em repúdio da “culpabilização” pelo estupro sofrido por uma jovem pela polícia, associando a situação ao traje que a jovem trazia no momento. Este movimento foi replicado em outros países como Brasil e Moçambique, tendo sido organizados eventos de reflexão em torno da matéria.

A feminista nigeriana e escritora Chimamanda Ngozi Adichie é considerada como ícone desta época, dado o impacto de uma palestra por si proferida sobre as desigualdades de género, que culminou com um apelo para que a luta feminista não fosse encabeçada apenas pelas mulheres, mas por todos/as. O vídeo desta palestra ganhou significativo espaço e visualização na *Internet*.

O feminismo, como um movimento de questionamento, tido como tradicional ou mesmo como natural de desconstruções, construções e reconstruções, atravessa vários contextos a nível mundial. E por este trabalho ter sido realizado em Moçambique, um país africano, interessa compreender onde este movimento se manifesta neste contexto africano. É essa a abordagem que se segue.

2.4 Feminismo africano: génese, desafios e avanços

O Feminismo africano como o não africano foi inspirado pela necessidade de evidência da vida das mulheres na história da humanidade, da mesma forma que era evidenciada a dos homens. Isto é, o feminismo emerge no contexto dos estudos das relações de género.

A génese do feminismo africano é reconhecida como longínqua. Aponta-se, como exemplo, as lutas de Nzinga Mbandi, a “Rainha Angolana” nos séculos XVI e XVII na busca do seu direito de sucessora no reinado da sua tribo, apesar de ser mulher, algo incomum na estrutura social tribal estabelecida. Tais lutas ter-se-ão desenvolvidas até ao enfrentamento dos portugueses, contra a colonização em Angola (Fonseca, 2012). No entanto, o feminismo africano começou a ficar mais visível nos primórdios do sec. XX, através das lutas e intervenções de várias mulheres de diversos cantos de África, incluindo a época da luta de África contra o colonialismo, em que foi notória e até destacável a participação das mulheres, juntamente com os homens (Salami, 2017. p. s/p). Nesse âmbito, em Moçambique, pode-se destacar a heroína Josina Machel, que é tida como referência nesse período, em representação de várias outras mulheres lutadoras e activistas.

Nas palavras de Salami:

Como grupo de interesse, o feminismo africano partiu no início do século XX com mulheres como Adelaide Casely-Hayford, activista pelos direitos das mulheres na Serra Leoa, referida como a "feminista vitoriana africana", que contribuiu amplamente tanto para a causa feminista como para a pan-africanista. Também se dá o caso de Charlotte Maxeke, que em 1918 fundou a Liga das Mulheres Bantu na África do Sul, e de Huda Sharaawi, que em 1923 criou a União Feminista Egípcia. As lutas de libertação dos países africanos também serviram como bases de formação do feminismo africano, especialmente as da Argélia, Moçambique, Guiné, Angola e Quênia, onde as mulheres lutaram juntamente com os seus homólogos masculinos pela autonomia estatal e pelos direitos das mulheres. Os ícones feministas africanos deste período são mulheres como a rebelde Mau-Mau Wambui Otieno, as lutadoras da liberdade Lilian Ngoyi, Albertina Sisulu, Margaret Ekpo e Funmilayo Anikulapo-Kuti, entre muitas outras, que lutaram não só contra o colonialismo, mas também contra o patriarcado. (Salami, 2017 op cit. s/p).

O movimento feminista africano ganha espaço e é descrito como o que envolve várias dinâmicas no seu percurso, desde as de auto-visualização, rejeição das ideologias de género ocidentais, brancas e universalistas, até ao seu firmamento funcional dentro do seu contexto (Akin-Aina, 2011. p. 66):

Thus, the African feminist movement is characterized by: an ongoing process of self-definition and re-definition; a broad-based membership; a resistance to the distortions and misrepresentations by Western global

feminism; a ‘feminism of negotiation’; as well as efforts to reconcile power dynamics on the continent, nationally and within the movement.

O feminismo africano é também evidenciado como o que, diferentemente do ocidental, que segue uma cronologia ilustrada por épocas, ondas e outras formas de indicação, segue emergência e desenvolvimento histórico-político, na medida em que segue “o pré-colonial, colonial e pós-colonial” (Lenine & Numala, 2022. p. 88).

Salami (2017. p. s/p) refere-se a uma década da ONU, entre 1975 a 1985, focada nas mulheres como a década que teve relevante contribuição no firmamento do feminismo africano actual, se desdobrando em várias causas, como: a “redução da pobreza; a prevenção da violência; os direitos reprodutivos, bem como com o estilo de vida, a cultura popular, os meios de comunicação, a arte e a cultura.”

Calheiro e Oliveira (2018. p. 93) listam algumas mulheres por detrás das discussões sobre o feminismo africano, nomeadamente Ifi Amadiume, Oyèrónké Oyěwùmí, Chimamanda Adichie, todas de nacionalidade nigeriana e a trabalhar nos Estados Unidos da América. Ainda que com visões epistémicas contrárias, onde as duas primeiras defendem uma “África igualitária nas relações de gênero” bem antes desta sofrer a colonização (África virgem), enquanto Adichie mostra uma outra versão imbricada por desigualdades. Há uma clara intensão comum de conduzir as reflexões sobre gênero a partir do contexto africano, desviando da visão centrista e universalizada ocidental ou eurocêntrica. Estes aspectos podem ser visualizados no artigo de Oyěwùmí com o título: *Conceptualizando el género. Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana* e Adichie, no livro sob o título: *Sejamos todos feministas*.

A visão analítica destas três mulheres está na lógica da afrocentricidade (Mucale, 2013, p. 112) que é inspirada em Molefi Kete Asante, um intelectual africano, proeminente na América. A Afrocentricidade defende que deve-se procurar entender o africano a partir do seu contexto, para depois localizá-lo no universo, e não o contrário, sob pena de passar-se a generalizações epistémicas e paradigmáticas erróneas ou equivocadas. Neste contexto africano não se pode descurar a sua história, que denota o pré-colonial, o colonial, e o contemporâneo.

No seu método, a afrocentricidade propõe-se como uma visão epistémica, que nega o eurocentrismo e o etnocentrismo, defendendo a compreensão dos fenómenos de uma forma contextual e não fora, através de um contexto de outrem, alheio ao local: “(...) prioriza a

localização, no tempo e no espaço psicológicos, de todos os fenómenos, os quais são diversos e dinâmicos, o que exige que o[a] investigador[a] saiba posicionar-se no processo.” (Mucale, 2013. p. 112). Deste modo, se pode afirmar que há, entre Mucale e as autoras acima referidas, uma convergência de posicionamento de suas reflexões.

Nesta senda de compreender o fenómeno género a partir da África pré-colonial, Assunção (2020) baseando-se nas reflexões de Amadiume, refere que na, Nigéria, na comunidade Igbo, anterior Nobi, numa família sem filhos, as filhas podiam tomar a herança e ocuparem a posição de homens e podiam estabelecer uniões com outras filhas na mesma posição que a sua como forma de incrementar o poder já possuído. Portanto, estas mulheres podiam exercer o poder tal qual os homens sem posições extremistas e dicotomizadas como as do ocidente, desconstruindo, desta forma, a visão ocidental das relações de género, e criticando o feminismo produzido na mesma perspectiva:

(...) um homem sem filhos herdeiros poderia deixar sua terra para uma filha, que passaria a desempenhar um papel masculino na patrilinearidade Igbo e ser tratada socialmente como homem (male daughters). Uma mulher em tal posição poderia, para salvaguardar e aumentar seu patrimônio, se casar com outras mulheres: nesse caso, a filha masculina também se torna um esposo feminino –female husband, já que ocupa uma posição social masculina. Se suas esposas se casassem fora da patrilinearidade, esta mulher receberia o chamado "bridewealth", e se as esposas tivessem filhos com eventuais amantes esses entrariam para a patrilinearidade desta female husband (...).

Ifi Amadiume, uma figura intelectual incontornável ao se reflectir sobre género, considera a colonização e o feminismo ocidental e branco como os protagonistas da situação actual das mulheres, e como uma forma de uma nova colonização – neocolonialismo (Assunção, 2020). Isto porque, segundo esta, as mulheres neste contexto tinham um poder elevado e eram guerreiras incontestáveis a ponto de deixar o colono perplexo, pois não constituía a sua realidade que é a submissão da mulher ocidental.

(...) as relações entre pessoas concebidas como "mulheres" ou como "homens" não necessariamente implicam hierarquia e dominação. A segunda é que existem (ou podem existir) contextos nos quais as diferenças entre os corpos femininos e masculinos não são significadas como distinções socialmente relevantes (...) (Assunção, 2020. p. 9)

O colono estava a vivenciar algo novo em termos de relações de género e, ao procurar analisá-las usando o seu contexto e suas abordagens, entrou em interpretações equivocadas e erróneas sobre estas relações em África, quiçá por não querer aceitar a nova experiência e neste contexto específico. Neste caso, podia-se dizer que só o afrocentrismo proposto por Mucale (op. cit.) podia eliminar estes equívocos.

Por seu turno, Oyěwùmí (...), na mesma onda reflexiva de Amadiume, defende que as teses amplamente difundidas e consumidas pelas esferas académicas e sociais, no geral sobre o género em África, por feministas que se baseiam em um feminismo ocidental e branco são erróneas e equivocadas, pois reflectem uma realidade externa à africana e não constitui as vivências do contexto africano pré-colonial, olhando como exemplo a comunidade Iorubá, na Nigéria. Para esta autora, as feministas ocidentais e brancas apresentam discussões sobre relações de género e família imbricadas do contexto de famílias nucleares, não incluindo outros membros da família, o que difere da realidade africana (Assunção, 2020).

Na família alargada, que caracteriza o contexto africano pré-colonial e em grande parte mesmo a actualidade, além da família nuclear, inclui-se outros membros consanguíneos (parentesco), por afinidade (casamento) e por consideração (relações significativas criadas, que passam a ser considerados como da família- vizinhos, padrinhos, entre outras). É desta forma que é composta a família africana, com papéis identificados dentro da dinâmica familiar (Fernando, 1996 e Alfane, 1996).

Oyěwùmí (...) esclarece que enquanto no contexto ocidental o género constitui uma categoria analítica que organiza, hierarquiza e estabelece padrões sociais que orientam o *modus vivendi* social, no contexto africano não é esta categoria que assim o define, mas a “senioridade ou antiguidade”, neste caso mais flexíveis e fluidas no seio familiar ao longo do tempo e das vivências diferentes do género (Assunção, 2020. P. 7) e não estando ligados a questões opressivas como se tem interpretado:

A autora mostra através de uma série de palavras – que seriam, na língua portuguesa, como os substantivos sobrecomuns, possuindo a mesma forma para o masculino e o feminino – como as distinções e hierarquias, mesmo dentro da família, não implicam necessariamente género. Temos, por exemplo, as palavras oko/aya, traduzidos erroneamente como o par de oposição marido/esposa: ambos os nomes servem tanto para homens quanto para mulheres, marcando aquele/a que pertence à linhagem oko e aquele/a que entrou na família por casamento aya (ou iyawo). Todos os parentes (homens e mulheres da linhagem) de um marido, por exemplo, são igualmente oko para uma aya.

Estas colocações de Oyěwùmí, trazidas por Assunção (2020) e também encontradas em Fernando (1996, p. 21), quando fala de mulher que ganha destaque na linhagem matrilinear como “irmã-mãe e anciã” no contexto moçambicano, principalmente quando anciã, levam à visão de que a não compreensão destas particularidades contextuais conduz a conclusões analíticas sobre o contexto africano não realísticas e a intervenções invasivas sob pretexto de construção de uma normalidade universal mais eficaz e funcional.

Gonçalves (2018) refere que a mulher é revestida deste poder quando anciã na linhagem matrilinear, em Moçambique, pela significativa responsabilidade na vida da comunidade linhageira e das novas gerações:

O lugar de destaque ocupado pela anciã nas linhagens matrilineares se dá em virtude de sua idade, que a posiciona perto dos ancestrais. Considerada como mãe de um chefe linhageiro, ela também é depositária do saber ético da família, que deve ser transmitido para toda a comunidade. (...) Depositários de um saber ético, aos anciãos e às anciãs, cabe-lhes a tarefa de transmitir esse saber às novas gerações, seja por meio da oralidade, seja por meio da conduta exemplar. Também é da responsabilidade dos anciãos e das anciãs dirigir os rituais religiosos que visam repor o equilíbrio rompido na comunidade quando é violado um determinado tabu, por exemplo. (Gonçalves, 2018. p. 1657)

Assunção (2020, pp. 15-16) buscando outro exemplo de visões errôneas e equivocadas, traz uma reflexão no ponto sobre *Os ritos de iniciação em Moçambique e suas controvérsias*, onde refere que a experiência do povo Macua caracteriza as *ithuna* (um dos ritos de iniciação femininos), como uma forma de exercício de poder por parte da mulher em relação ao seu parceiro, permitindo que este a satisfaça no fórum íntimo incondicionalmente, segurando o pênis na vagina. Porém, as interpretações feministas ocidentais, muitas vezes adoptadas por militantes locais, e a linguagem internacional, têm-nas como uma forma de humilhação e violência contra a mulher perpetrada e perpetuada pelos mesmos o que não constitui a verdade:

(...) *ithuna* (pequenos lábios vaginais depois de "puxados"), por sua vez, entram muitas vezes no registro do exotismo para os homens e mulheres da região sul do país, que não conhecem tais práticas; por outro lado, são enquadradas na literatura internacional como mutilações genitais, portanto ferindo os direitos humanos das mulheres e meninas. [Contudo] (...) o depoimento de uma mulher sobre os *othuna*: “os homens são egoístas durante o ato sexual, eles pensam neles, quando tu tens *othuna* não é o homem que dita o ritmo sexual, enquanto a mulher não está satisfeita o homem não tem como tirar o pênis da vagina” (...).

Esta luta pela universalização das concepções ocidentais, pode estar no que Oyěwùmí (2010; 2021) discute como a característica da era moderna que está imbricada pela expansão europeia, dominando através da produção do conhecimento que influencia nas culturas e nos comportamentos da sociedade mundial – o que se podia chamar de neocolonialismo. Esta dinâmica se nega a compreender os fenómenos através da perspectiva local. Afinal, a meta é dominar. Assim sucede com o género quando é aplicado como uma categoria analítica universal para compreender as relações de género em todo mundo, negando as especificidades de cada contexto ou locais, apesar desta ser uma construção social:

Las investigadoras feministas utilizan el género como modelo para explicar de la subordinación y opresión de las mujeres en todo el mundo. De un solo

golpe, asumen que tanto la categoría “mujer” como su subordinación son universales. Pero el género es ante todo una construcción socio-cultural (Oyěwùmí, 2010. p. 25).

Assim, tanto Amadiume tal como Oyěwùmí corroboram a tese de Mucale de localizar as análises para ter a compreensão real da realidade, as reais significações e não a universalização dos fenómenos. A universalização pode conduzir a conclusões erróneas ou equivocadas, podendo estas ser opressoras e neocolonialistas, por não reconhecer o outro como tal. Portanto, pode-se aqui visualizar uma proposta de um feminismo africano que actuaria com mais propriedade na regulação do seu contexto pois, segundo estas autoras, mesmo o patriarcado em África tem as suas particularidades, onde a sua estruturação é baseada num equilíbrio de poderes e não na supremacia.

Esta proposta estaria de acordo com Gonçalves (2009, pp. 165-166) quando coloca a escola como a que, na sua missão educadora, tem o papel de promover a valorização das especificidades de cada cultura na construção de uma visão comumente saudável:

A educação escolar deverá esforçar-se por difundir a ideia de que cada cultura, em sua especificidade, é chamada a contribuir na proposição de valores fundamentais que tenham o ser humano no centro (...). Na densa floresta da diversidade de formas de vida, existem princípios e valores idênticos em cada uma das culturas e, por isso mesmo, os princípios e valores que delas derivam podem ser tomados como base mínima para a constituição de um ethos universal, respeitando as particularidades culturais.

Mucale (2013, p. 40-41) ao descrever a civilização Egípcia, refere-se a uma perspectiva que é representada por uma mulher, a “*Maât*”, que constitui o equilíbrio e o bem do todo em simultaneidade com “o Todo-Poderoso”. A “*Maât*” é o centro regulador do “Cosmos”. O centro onde todos os poderes são equilibrados em prol da justiça e harmonia social.

Noção capital na filosofia faraónica, a *Maât* implica a ordem, o equilíbrio do mundo, o ordenamento cósmico, a verdade, a rectidão moral. Representada por uma figura feminina, (...) restabelece tanto a ordem cósmica justa como a harmonia social. (...) Ela é a força que restaura tudo, (...)

Esta visão, trazida por Mucale, conduz à percepção de uma antiguidade africana, se não uma origem do universo de índole matriarcal, em que o poder era detido pelo feminino, ainda que em prol da justiça e harmonia social plena.

As autoras Amadiume e Oyěwùmí, porém, negam uma África pré-colonial plenamente matriarcal com plenos poderes para as mulheres tal alguns teóricos africanos referem como Anta Diop, Ergimino Mucale, ou um patriarcado universal opressivo como referem as

feministas ocidentais e brancas, mas que há que verificar as especificidades contextuais da sua manifestação Assunção (2020).

Esta visão crítica das feministas é encontrada em Akin-Aina (2011), quando descreve um movimento que não aceita as visões universalistas de género do contexto ocidental, reconhecendo a diversidade e especificidades locais. Esta parte de reconhecer a diversidade e especificidades conduzem Telo (2017) a trazer uma perspectiva plural do termo - “feminismos” e não feminismo, como tem sido nomeado usualmente, apelando para que se visualize nos discursos das feministas africanas aspectos próprios do percurso africano.

A tese de feminismos encontra tónica no discurso de Adiche (2015), no livro *Sejamos todos feministas*, ao indicar uma outra versão sobre as questões de género e desigualdades em África. Para esta autora, também renomada feminista africana, as experiências quotidianas de homens e mulheres em África, Estados Unidos, assim como um pouco em todo mundo são imbricadas de desigualdades em que os homens estão sempre no topo, na liderança. A sua colocação é bem visualizada nesta pequena historia da sua vida estudantil na infância:

Quando eu estava no primário, em Nsukka, uma cidade universitária no sudeste da Nigéria, no começo do ano letivo a professora anunciou que iria dar uma prova e quem tirasse a nota mais alta seria o monitor da classe. Ser monitor era muito importante. Ele podia anotar, diariamente, o nome dos colegas baderneiros, o que por si só já era ter um poder enorme; além disso, ele podia circular pela sala empunhando uma vara, patrulhando a turma do fundão. É claro que o monitor não podia usar a vara. Mas era uma ideia empolgante para uma criança de nove anos, como eu. Eu queria muito ser a monitora da minha classe. E tirei a nota mais alta. Mas, para minha surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino. Ela havia se esquecido de esclarecer esse ponto, achou que fosse óbvio. Um garoto tirou a segunda nota mais alta. Ele seria o monitor. O mais interessante é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara. Que era exatamente o que eu almejava. Mas eu era menina e ele, menino, e ele foi escolhido. Nunca me esqueci desse episódio. (Adiche, 2015, pp. 15-16)

Nesta ilustração está clara a descrição primeira das regras do jogo e a mudança das regras do jogo só para beneficiar um menino, pois a concepção é de que só um menino podia ser responsável máximo da sala, ainda que não tenha alcançado a meta necessária para isso, conforme a orientação feita – supremacia masculina. Portanto uma explícita visualização das desigualdades de género desde à infância, manifestada por uma figura incontestável socialmente e modelo comportamental, como uma professora.

Adichie não pára nesta experiência da sua infância, na juventude partilha outra que se passou mais uma vez na sua terra natal – Nigéria:

Em Lagos, há um ritual maravilhoso: alguns jovens costumam ficar na porta dos estabelecimentos e “ajudar” as pessoas a estacionar o carro. (...) [pois], é difícil encontrar uma vaga para estacionar à noite, então essas caras se viram como podem. (...) Impressionada com o empenho do sujeito que descolou uma vaga para nós naquela noite, decidi lhe dar uma gorjeta. Abri a bolsa, peguei o dinheiro e lhe dei. E ele, feliz e grato, pegou o meu dinheiro, olhou para o meu amigo e disse: “Muito obrigado, senhor!”. Surpreso, Louis me perguntou: “Por que ele está me agradecendo? Não fui eu quem deu o dinheiro”. (...). Para o flanelinha, qualquer dinheiro que eu pudesse ter certamente provinha de Louis. Porque Louis é homem. (Adiche, 2015. pp. 18-19)

As manifestações das desigualdades ganham várias e diversas formas no contexto africano, desde as questões de poder até à questão económico-social. Portanto, esta autora descreve uma visão contrária de género em África em relação a de Amadiume e Oyěwùmí. Esta traz o feminismo como uma ferramenta, ainda que contestada, que vem possibilitar uma reflexão crítica sobre as relações de género em África.

As reflexões acima revisitadas demonstram a complexidade inerente à temática das relações de género em África, um continente, contudo com uma grande diversidade cultural/étnica, e que passou por vários eventos invasivos como a colonização e a escravatura, e agora a globalização, acompanhada pelo avanço tecnológico (Mwamwenda, 2005), com grande influência na sua dinâmica social. Amadiume e Oyěwùmí trazerem uma África pré-colonial igualitária e Adichie, uma contrária – não igualitária.

As duas primeiras autoras (Amadiume e Oyěwùmí) abordam uma África pré-colonial, por reconhecer que a colonização tenha, de uma forma invasiva, criado uma mudança social para um contexto não igualitário, este já descrito por Adichie (2015). Portanto, a África pós-colonial demonstra-se de uma forma complexa onde fundem-se o pré-colonial e o pós-colonial, necessitando, por isso, de ser analisado e compreendido de uma forma contextualizada. E o feminismo funciona como uma ferramenta catalisadora desse processo.

As intelectuais alertam para necessidade de tanto a construção do conhecimento, assim como as acções, as análises dos fenómenos entre outros aspectos que tratem do outro tenham em conta o seu contexto ou o conhecimento local para melhor compreensão, para não cair nas armadilhas da neocolonização. Isto é, que seja “feminismo africano”, como proposto, que se pressupõe que possa trabalhar sob método da Afrocentricidade e que, de facto, tenha como produto a igualdade e equidade nas relações de género.

2.5 Teorias feministas e a (re) produção das desigualdades

Em termos de perspectivas feministas epistémicas, a presente pesquisa, pela sua natureza, fundamenta-se em duas teorias, de entre várias. Trata-se da *Teoria Regimes de Desigualdade*, e da *Teoria de Injustiça Epistémica*, que são a seguir apresentadas e discutidas.

2.5.1 Teoria Regimes de Desigualdade (Inequality Regimes Theory)

A teoria Regimes de Desigualdade (Inequality Regimes Theory), formulada por Acker (2006, p. 443), defende que as “práticas, processos, acções e significados” podem conduzir a desigualdades progressivas e persistentes nas instituições, durante o exercício das actividades, ou na forma em que estas estão organizadas/estruturadas. Por isso a necessidade de se analisar a sua funcionalidade com o intuito de avaliar até que ponto as suas práticas e procedimentos não colocam em causa ou não (re) produzem as desigualdades. Esta teoria refere que, em determinadas situações, e como consequência das lutas actuais, há esforços em eliminar as desigualdades. Contudo, ao nível institucional, podem existir aspectos, ainda que invisíveis, que podem bloquear esta pretensão.

All organizations have inequality regimes, defined as loosely interrelated practices, processes, actions, and meanings that result in and maintain class, gender, and racial inequalities within particular organizations. (...) Even organizations that have explicit egalitarian goals develop inequality regimes over time (...) (Acker, 2006. p. 443)

Estudos que têm sido conduzidos por feministas, assim como por outros teóricos de modo a analisar as relações de género e compreender a questão das desigualdades nas instituições têm confirmado que as desigualdades teimam em persistir nesses contextos. Por exemplo, num dos estudos sobre género e processos em seis agências bancárias, numa delas verificou-se que, apesar de contar com um número maioritário de funcionárias e com ínfimas diferenças em termos de status e poder, relativamente aos seus colegas homens, a estes é que estava maioritariamente conferida a categoria de supervisores. Apenas uma agência foi considerada como adoptando um paradigma participativo igualitário, nessa categoria, contando, por isso, com funcionários e funcionárias como supervisores/as, como refere (Acker, 2006).

Nesta explanação, fundamentada por um exemplo prático, percebe-se as premissas de Acker (2006) quando considera o contexto organizacional como espaço fértil para a criação ou existência de desigualdades. De igual modo, é possível verificar que essas desigualdades se

relacionam com os paradigmas de funcionalidade organizacional adoptadas pela instituição. Portanto, isto demonstra que é possível que as próprias organizações criem ou sejam o centro das desigualdades ou igualdade, dependendo da funcionalidade implementada pelas mesmas.

2.5.1.1 Manifestação das desigualdades de género nas organizações

Acker (2006) discute os regimes de desigualdades, ligando-os ao género, à raça e à classe, como componentes interconectados que criam ambientes de desigualdades complexas. Por isso, nesse artigo ela apresenta os resultados de um trabalho que demonstra como as desigualdades ligadas a estes componentes se manifestam nas organizações.

Tendo em conta o foco do presente estudo, é adoptada a perspectiva de Acker (2006) na abordagem da manifestação das desigualdades de géneros nas organizações que, no caso vertente, são 4 Centros de Educação de Infância da Cidade de Maputo.

As desigualdades nas organizações são descritas por Acker (2006) como sendo caracterizadas por várias assimetrias contínuas relativas a uma diversidade de aspectos inerentes ao trabalho nas organizações, nomeadamente acesso a recursos, benefícios, oportunidades e relações interpessoais, entre outros. Ainda que em cada organização as desigualdades possam variar em intensidade, manifestação e visibilidade, isso não significa a sua ausência:

(...) as systematic disparities between participants in power and control over goals, resources, and outcomes; workplace decisions such as how to organize work; opportunities for promotion and interesting work; security in employment and benefits; pay and other monetary rewards; respect; and pleasures in work and work relations. (Acker, 2006. p. 443)

Como resultado do estudo realizado por Acker (op. cit.) em instituições bancárias dos Estados Unidos da América, a autora descreve diversas dimensões de manifestações de desigualdades, conforme a Tabela 1, abaixo.

Tabela 1: Dimensões das manifestações das desigualdades de género

Dimensão de manifestação	Descrição da manifestação
Género e Cargo de Gestão	Na maioria, os homens é que estavam em cargos de gestão.
	Em instituições altamente burocráticas em termos hierárquicos, havia mais desigualdades ligadas ao acesso a oportunidades do que nas flexíveis. Apesar de, nestas últimas, se exigir que as mulheres tenham

Género e cultura organizacional	características laborais similares ao dos homens, como “priorizar o trabalho em detrimento das responsabilidades familiares; trabalhar longas horas como os colegas homens,” o que às vezes constituía um desafio desconfortante para as mulheres.
Género e tipo de trabalho	Apesar de o contexto actual estar a mudar esta assimetria, trabalhos como secretariado, cuidadores, auxiliares, escriturários ainda, é na sua maioria, exercido por mulheres em relação aos homens. Mulheres tendem a ser médicas pediátricas do que cirurgiãs, que é tida como especialidade masculina.
Género e poder	As mulheres enfrentam ambiguidades e contrariedades de género no exercício do poder, ainda que estejam em cargos de gestão, contrariamente aos seus pares homens. As mulheres, ao exercerem o poder conferido na organização, são vistas como estando a violar a posição de subordinação socialmente estabelecida, e incorrem em risco de serem chamadas de “vadias”.
Género e Interações no local de trabalho	Às vezes, as mulheres não são escutadas nas reuniões, e mesmo as suas contribuições específicas não são tidas em conta. Elas podem sofrer assédio ou serem obrigadas a se vestirem de forma atrativa para os homens.

Fonte: Adaptada de Acker (2006) pela pesquisadora

2.5.1.2 Invisibilidade das desigualdades de género

As pessoas em situação de vantagem pelas desigualdades existentes, ou as pessoas favorecidas pelas desigualdades tendem a não se aperceberem das mesmas ou ignoram a sua existência (Acker, 2006). Segundo a autora, a invisibilidade das desigualdades está relacionada com a tomada de consciência ou não da existência das desigualdades de género na instituição, e esta varia de instituição para instituição e do cargo ocupado pelas pessoas favorecidas. Isso pode também ocorrer de uma forma oculta, como parte do processo do alcance dos objectivos da instituição.

Homens em posições superiores e de favorecimento tendem a não ter consciência, a ignorarem ou a ocultarem as desigualdades de género, porque “Um dos privilégios dos privilegiados é de não ver os seus privilégios” (Acker, 2006. p. 452):

Visibility varies with the position of the beholder: “One privilege of the privileged is not to see their privilege.” Men tend not to see their gender privilege; whites tend not to see their race privilege; ruling class members tend not to see their class privilege (McIntosh 1995). People in dominant groups generally see inequality as existing somewhere else, not where they are.

Este estrato ilustra como funcionam as desigualdades nas instituições, ou como se manifestam, e qual tem sido o comportamento dos favorecidos.

2.5.1.3 A luta contra as desigualdades de género nas instituições

Acker (2006) considera que é possível trabalhar para combater as desigualdades nos seus diferentes tipos, sejam de género, raça ou classe, apesar de não ser fácil, o que tem levado ao fracasso de vários projectos com esta finalidade (Acker, 2006). Para esta autora, os projectos que se propuseram a combater as desigualdades nas instituições tiveram várias similaridades paradigmáticas, como:

- a. Redução dos mecanismos que produzem as desigualdades;
- b. Combinação de movimentos sociais, legislativos e envolvimento dos próprios funcionários;
- c. Inclusão, no pacote de combate das desigualdades, da coerção e ameaça de perda, como o risco de perda de fundos, no caso de não seguir estes propósitos, como o ilustra o extracto que se segue:

Affirmative action programs sought to increase the employment opportunities for women of all races and men of color in organizations and jobs in which they had very low representation. The federal legislation required such programs, and similar equality efforts, in organizations that received government funds. Employers who did not follow the law were vulnerable to loss of funds. (Acker, 2006. p. 455)

As contribuições de Acker indicam uma possibilidade de trabalhar estas questões com sucesso, contudo, há uma necessidade de um esforço conjunto conjugando acções e promoção da equidade para o seu sucesso. Estas intervenções implicam actuar na cultura das instituições, no comportamento do pessoal e nas práticas quotidianas, trabalhando contra os estereótipos e preconceitos relativos ao género e outros tipos.

2.5.2 Teoria de Injustiça Epistémica (Epistemic Injustice Theory)

A teoria de **Injustiça Epistémica** de Fricker (2007) defende que há uma injustiça epistémica quando se actua erroneamente na capacidade de conhecedor da pessoa, tendo em conta aspectos como género, raça, classe, entre outros. Na sua explanação, este teórico indica que a injustiça pode subdividir-se em dois tipos: injustiça testemunhal (*testimonial injustice*) e injustiça hermenêutica (*hermeneutical injustice*). A primeira ocorre quando preconceitos influenciam no valor que é dado à posição da pessoa como oradora, e a segunda quando

condições anteriores das suas vivências sociais durante seu percurso vital colocam a pessoa numa situação de desvantagem. Nas palavras do autor:

(...) epistemic injustice (...) consisting, most fundamentally, in a wrong done to someone specifically in their capacity as a knower. I call them *testimonial injustice* and *hermeneutical injustice*. Testimonial injustice occurs when prejudice causes a hearer to give a deflated level of credibility to a speaker's word; hermeneutical injustice occurs at a prior stage, when a gap in collective interpretive resources puts someone at an unfair disadvantage when it comes to making sense of their social experiences. (Fricker, 2007. p. 1)

Fricker (2007), sustenta que a injustiça epistémica pode ocorrer em várias dimensões:

- a) Acesso – negar acesso ao conhecimento;
- b) Recursos – não prover recursos necessários para aprender;
- c) Tratamento – tratar os/as aprendizes de forma diferenciada;
- d) Participação – bloquear espaço de participação ou não dar oportunidade para participar, entre outras dimensões.

2.5.2.1 Como manejar a Injustiça Epistémica?

Não querendo terminar apenas nas discussões sobre as injustiças, Fricker (2007) indica uma proposta de como se pode trabalhar para o manejo das mesmas:

- i. A receptividade epistémica – onde cada um/a de nós se coloca em posição para escutar o outro;
- ii. Igualdade de oportunidades – fazer com que todos/as tenham as mesmas oportunidades educacionais;
- iii. Diversidade – promover a diversidade na educação, entre outras medidas.

As duas teorias sobre desigualdades acima revistas, nomeadamente a dos *Regimes de Desigualdade* (Acker, 2006) e a da *Injustiça Epistémica* (Fricker, 2007) são tidas como estruturantes na presente pesquisa, tendo em conta que abordam as desigualdades em contextos institucionais, sendo, por isso, aplicáveis aos Centros Infantis, instituições que são o objecto de estudo. Com efeito, este procura analisar até que ponto as práticas educativas dos Centros Infantis são ou não sensíveis à igualdade de género e, por extensão, avaliar em

que medida estarão a promover uma educação para a justiça e a igualdade de género, nas crianças.

Em suma, estas teorias poderão ajudar a analisar e compreender, em profundidade, como é que os centros infantis em estudo e as práticas educativas implementadas nos mesmos podem produzir ou eliminar as injustiças/desigualdades baseadas no género.

2.6 Aprendizagem e socialização na infância: algumas teorias explicativas

A socialização da criança decorre das aprendizagens feitas no processo do seu desenvolvimento como ser humano. A forma como a criança aprende, que se reflecte no seu comportamento ao longo do tempo, pode ser explicado sob várias perspectivas. O presente estudo adoptou duas teorias, designadamente a Teoria da Aprendizagem Social, de Albert Bandura (1925-2021), e a Teoria da Aprendizagem Social, de Lev Vygotsky (1896-1934). Segue-se uma resenha das mesmas.

2.6.1 Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura (1925-2021)

A Teoria da Aprendizagem Social, que evoluiu para Teoria Social Cognitiva, tem como principal teórico o psicólogo social Albert Bandura (1925 - 2021) nascido no Canadá e, mais tarde, naturalizado norte-americano. Primeiramente, Albert Bandura formou-se na Universidade de British Columbia e prosseguiu seus estudos de pós-graduação, mestrado e Doutoramento em Psicologia na Universidade de Iowa nos Estados Unidos da América. Posteriormente, foi professor de Psicologia Social na Universidade de Stanford, cidade onde veio a perder a vida em 2021 (Azevedo, 1997). Bandura é reconhecido como teórico com significativas contribuições nos campos da Psicologia Social, Psicologia Cognitiva, Pedagogia e Psicoterapia. A sua teoria – Teoria da Aprendizagem Social, é também denominada por Teoria da Aprendizagem por Observação, ou Teoria da Aprendizagem por Imitação ou Modelação (Mwamwenda, 2005).

A teoria de Albert Bandura mudou significativamente o *modus operandi* das teorias do séc. XX referentes à aprendizagem, principalmente ao desafiar as teorias comportamentalistas (behaviouristas) da aprendizagem, desenvolvidas por teóricos como Pavlov, Skinner e Thorndike, e passar a considerar aspectos cognitivos no processo de aprendizagem (De Carvalho & Petrich, 2020).

Segundo Bandura (1977a) como citado em De Carvalho e Petrich (2020), a aprendizagem social que pode ser por observação e imitação, ou ainda por modelação e forma aprendizagem enativa/actuante constituem uns dos mais frequentes mecanismos usados na aprendizagem, pois grande parte do comportamento humano é adquirido através da instrução directa, por observação e imitação do comportamento dos outros. Isto é, muitas vezes, os indivíduos, desde crianças, aprendem atitudes e comportamentos através da observação, instrução, escuta e imitação de pessoas tidas por referência ou que servem como modelos.

Segundo Berk (2006), os modelos são mais influentes no período pré-escolar. No fim desse período, as crianças já internalizaram as vivências necessárias para o ser e estar, no futuro, sem menosprezar a ocorrência desta forma de aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem por observação e imitação, também denominada como por modelação ou vicariante, consiste em o indivíduo observar acções realizadas por outras pessoas, em particular aquelas que são importantes para si, como é o caso de pessoas mais velhas e/ou experientes, cujos feitos o indivíduo considera passíveis de serem imitados, naquele ou em outros contextos, dependendo, em alguns casos, dos efeitos observados na altura da sua implementação inicial (De Carvalho & Petrich, 2020). Isto é, as consequências que as pessoas (modelos) observadas tiveram das acções realizadas vão influir na reprodução ou não desta acção, a posterior, pelo indivíduo observador.

O facto de as consequências na pessoa observada influírem na observadora confere à Aprendizagem Social a denominação de Aprendizagem Vicária, pois esta traduz uma aprendizagem por experiências vicárias, isto é, vividas por outras pessoas (modelos). Esta forma de aprendizagem é considerada a de maior influência na produção de novos comportamentos, sobretudo na Infância.

Carvalho e Petrich (2020) indicam que esta forma de aprendizagem envolve quatro subprocessos, como ilustra a figura abaixo, sem os quais não há sucesso ou a teoria não seria aplicável. Esses processos são a Atenção, a Retenção, a Motivação, e a Reprodução.



Figura 1: Aprendizagem por observação/modelação/vicariante e os seus subprocessos.

Fonte: Adaptada de Carvalho e Petrich, 2020.

Eis a explanação dos autores sobre em que consiste cada subprocesso:

- Primeiro há que se prestar *atenção* ao comportamento da pessoa-modelo. A observação pode ser influenciada por vários factores inerentes à pessoa observada, ao observador, e ao comportamento apresentado a ser imitado em si.
- Segundo, não há repetição do comportamento sem que o mesmo tenha sido memorizado. Por isso, a *retenção* é o subprocesso a seguir, por via de mapas mentais ou “codificação verbal”.
- O terceiro subprocesso é a *motivação*, que tem como estímulos a relevância social ou para a própria pessoa do comportamento observado, assim como as consequências advindas do comportamento do modelo, funcionando como reforço para a acção – experiência vicária.
- Por fim, a *reprodução motora*, que consiste na implementação/reprodução do comportamento observado, que é acompanhado por um processo de tentativa e erro, até se alcançar a perfeição na reprodução do comportamento do modelo.

A aprendizagem social, pode também ser considerada não só como por observação, mas sim enativa/actuante caracterizada em a aprendizagem decorrer das consequências dos próprios comportamentos imitados do modelo na pessoa que imita. A pessoa implementa

determinados comportamentos e, dependendo do resultado dos mesmos - que pode ser agradável/positivo ou desagradável/negativo, este pode ser continuado, modificado ou descontinuado (Azevedo, 1997 e Carvalho e Petrich, 2020).

É nesta aprendizagem social como um todo que, desde a infância, o comportamento da criança é orientado de acordo com as normas sociais, valores, crenças, conhecimentos, programas, entre outras ferramentas, de modo a se adequar à sociedade em que está inserida. Estas aprendizagens socializam o indivíduo, que passa a estar e a ser em congruência com as normas e expectativas da sua base cultural ou social

2.6.2 Teoria Sociocultural de Lev S. Vygotsky (1896-1934)

A teoria Sociocultural ou Histórico-cultural tem como mentor o psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Teórico de reconhecido mérito quando se faz referência ao Desenvolvimento Humano, Vygotsky (nome cuja grafia pode variar em diferentes inscritos, e.g: Vigotski) nasceu em Orsha, na Bielorrússia, apesar de não haver consenso sobre a sua cidade-natal (Roldão, Camargo e Dias, 2019.)

Este teve a sua formação em medicina, inicialmente, contudo um mês depois trocada por direito na Universidade Imperial de Moscou e em simultâneo na Universidade Popular de Chaniavski no Departamento de História e Filosofia, isso tudo na Rússia onde se situam as suas obras impregnadas pelas suas experiências e contexto sócio-cultural (Roldão, De Camargo e Dias, 2019.). Neste período, estes autores, referem que o seu interesse na produção intelectual iniciou na busca de uma interação entre as culturas Judaica (seu povo) e a Russa, tendo publicado 11 textos na Revista *Novi Put* na qual era Secretario Técnico de Publicações de 1916 a 1917, assim como efetuou várias publicações da mesma índole em jornais.

Vygostky, com o título de Psicólogo incontornável do sec. XX, mesmo sem formação específica em Psicologia, trabalhou na área de Psicologia, Literatura, Psicologia Experimental, Pedagogia, Psicopatologia onde realizou “estudos sobre o desenvolvimento e patologia da fala e do pensamento” isso em 1930. O seu reconhecimento é marcado pela sua participação no “II Congresso Russo de Psiconeurologia” em 1924. A primeira obra na área de Psicologia, foi a *Psicologia da Arte* (Roldão, Camargo e Dias, 2019. p. 23). Segundo estes autores, estima-se que tenha 274 produções, outras ainda por traduzir e/ou publicar.

Lev Vygostky veio a falecer em 1934, aos 38 anos vítima de doença (tuberculose). A sua teoria defende que o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interacção e mediação. Isto é, “Todo ser humano é um ser singular e social, constituído de uma dimensão subjetiva, simbólica, interna, e outra objetiva, concreta, sócio-histórica.” (Roldão, Camargo e Dias, 2019. pp. 18-21).

Vygotsky procura destacar o Homem como um ser biológico, histórico e social, sendo a sua tese central a de que o processo de desenvolvimento do ser humano assenta essencialmente na dimensão sócio histórica e na interacção do Homem com o outro, no espaço social. O teórico acredita que as características individuais, e até mesmo suas atitudes, estão impregnadas de trocas com o colectivo, construído a partir de sua relação com o outro (Flavell; Miller & Miller, 1999).

Segundo Matta (2001), Vygotsky encara o desenvolvimento como produto da interacção social, em que a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos simbólicos socioculturais, construídos ao longo de gerações, dos quais se vai apropriando, progressivamente, através de um processo de internalização, com vista a guiá-la ao longo da vida. Segundo este teórico, esta interacção estimuladora ocorre entre a criança e pessoas mais velhas ou competentes que, através da mediação, fazem com que a criança alcance/explore as suas potencialidades de desenvolvimento, processo que ocorre naquilo a que ele cunhou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme a figura abaixo.



Figura 2: Zona de Desenvolvimento Proximal

Fonte: Adaptada pela pesquisadora com apoio de imagens da internet.

De entre várias, uma explicação do que é a Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser encontrada em Siqueira e Goi (2022), nos seguintes termos:

a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual caracteriza-se entre a distância do nível do desenvolvimento real [NDR], sendo este identificado por aquilo que a criança consegue realizar de maneira autônoma, ou seja sem precisar de ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial [NDP], que é descrito como sendo aquilo que a criança, munida de ajuda de alguém mais capacitado para a tarefa, resolve com o auxílio de suas orientações...Pode-se dizer que a ZDP se encontra como uma ponte entre o que a criança ainda não está apta a realizar, até seu amadurecimento, para que seja capaz de desenvolver. Por meio da ZDP é possível ofertar ferramentas que auxiliam na compreensão...(Siqueira e Goi, 2022, p. 7)

Com as teorias arroladas acima, pode-se compreender que as aprendizagens socioculturais, observacionais e instrucionais a que as crianças de ambos os sexos são submissos desde a infância até à fase adulta, concorrem para formatar as suas atitudes e comportamentos relativamente ao relacionamento entre o homem e a mulher, ou seja, para formatar a sua postura no que tange a relações de género. Daí a centralidade das aprendizagens socioculturais, observacionais e instrucionais ao longo da infância, no presente estudo.

2.7 As práticas educativas na infância, igualdade e equidade de género: possíveis interações

Na dinâmica científica e nas vivências sociais persiste uma concepção naturalista de funcionalidade das mulheres e dos homens, ligada ao seu biológico, e que influencia no desempenho, no comportamento, e no que eles (homens e mulheres) podem executar na vida quotidiana, no contexto social.

Vianna e Finco (2009) indicam que vários resultados de pesquisas defendem esta visão de diferenças biológicas ao nível do cérebro, entre homens e mulheres, que ditam maior desempenho dos homens nas ciências exatas, por exemplo, e fraco para as mulheres na mesma área, cabendo a estas as ciências sociais:

(...) inúmeras pesquisas que atestam a existência de uma anatomia cerebral específica para cada sexo. Daí viria o fundamento para atribuir às mulheres e a seu largo corpo caloso¹ a intuição, a falta de aptidão para ciências exatas, a ampla habilidade verbal e o uso simultâneo de ambos os hemisférios cerebrais. Aos homens, em geral, atribui-se melhor desempenho espaço-visual, matemático e científico. Articulando biologia, medicina e ciências sociais, a autora revela ainda como essas pesquisas usam as relações sociais para estruturar a natureza e, ao mesmo tempo, reduzem o mundo social a ela. (Vianna & Finco, 2009. p. 267)

Estas visões têm orientado relações de género que comungam estas colocações, contudo, há várias questões a serem feitas, como a influência da dimensão social, cultural, educacional ao nível individual e colectivo, ao longo do seu desenvolvimento, ou seja, na sua preparação como adulto do amanhã. Uma questão central que então se coloca é: Qual é o papel da dimensão social na produção dessas diferenças? Como é realizada a educação na infância? Por outras palavras:

Refletir sobre os fundamentos dessas afirmações no âmbito da educação e, mais especificamente, da educação infantil exige o questionamento de suas origens e do peso do carácter biológico na construção das diferenças. Isso pressupõe, por exemplo, indagar a respeito da interferência e do papel da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos desde suas primeiras experiências de vida na instituição escolar. (...) No campo das relações e dos comportamentos infantis, podemos mesmo supor que elas necessariamente preferem as bonecas e eles os carrinhos? Elas foram feitas para brincar de roda e eles de futebol? (Vianna & Finco, 2009. p. 268)

Estas indagações de Vianna e Finco se inserem na presente tese. Há que procurar reflectir sobre estas visões dogmáticas numa perspectiva de construção, desconstrução e reconstrução, na medida que permite visualizar o que é aplicável, o que é questionável e como seria uma funcionalidade equilibrada. Há ainda que reflectir sobre como a “*estimulação para*”, que é a base da educação na infância se manifesta. A criança é estimulada pelo social para o alcance da sua potencialidade e assim o seu desenvolvimento integral, como forma de sua preparação para uma vida adulta de sucesso.

A estimulação permite que o desenvolvimento da criança – menina e menino – seja orientado para uma determinada direcção. Isto é, a criança tem o inato, mas precisa que esse seja orientado na infância pelos adultos, ou pela troca de experiências com os seus pares e esse conteúdo afecta como o biológico vai se desenvolver. Assim, há que explorar as práticas educativas implementadas no processo dessa estimulação na infância ou no processo de educação na infância.

A infância tem constituído uma fase de prioridade, tanto em reflexões, assim como em acções nos últimos tempos. O filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) é mencionado como um dos pioneiros a reflectir sobre a educação na primeira infância (Souza, 2013). Diferentemente dos teóricos que viam a criança como um adulto em miniatura, Rousseau introduz o conceito de infância e propõe uma nova forma de tratar a criança nesta fase de desenvolvimento. “O argumento de Rousseau a respeito da infância é de que ela é uma etapa que possui suas especificidades e por isso precisa ser estudada com cuidado. A criança

precisa ser respeitada em seu próprio mundo que é justamente a infância.” (Martins & Dalbosco, 2013, p. 83).

Neste âmbito, as práticas educativas nesta fase merecem atenção, na medida em que são consideradas cruciais para a construção de comportamentos do futuro cidadão.

A educação ministrada desde a infância, e principalmente nesta fase, deve ser aquela que constrói o ser humano de hoje, no seu ou em outros contextos, para que venha também a saber ser e estar, em contextos futuros, sabendo dirimir conflitos, sejam estes internos ou externos, mesmo que essa gestão exija uma nova forma de fazer as coisas (Vitorino, 2013, p. 209). O contexto educacional deve também implementar práticas educativas que proporcionem ferramentas para a transformação (De Cordova & Dias, 2019. p. 107).

Os questionamentos e orientações colocados pelos autores acima impelem para práticas educativas sensíveis ao género, ou pedagogia sensível ao género na infância. Esta pedagogia, como refere vob e FAWE (2019) considera a que o processo educativo se interessa de uma forma particular e específica com as necessidades das crianças de ambos sexos - meninos e meninas. Este tipo de pedagogia promove um desenvolvimento holístico, permitindo o alcance por toda a criança do seu potencial, independentemente do género.

A explanação sobre as possíveis interacções entre práticas educativas na infância, igualdade e equidade de género pode não ficar clara apenas em discutir as colocações de autores sem caracterizar orientações directas. Por isso, de uma forma específica, partilha-se, nas secções seguintes, a visão das teorias e as orientações dos vários guiões concebidos em diversos contextos para o efeito.

2.7.1 As teorias de Bandura, Vygotsky, Acker e Fricker

Tendo em conta que muitas vezes, como refere De Carvalho e Petrich (2020) na teoria de aprendizagem sociocognitiva de Bandura, os indivíduos desde crianças, aprendem atitudes e comportamentos através da simples observação que envolve também as experiências vicárias, instrução, escuta e imitação de pessoas significativas ou que servem como modelos, assim como a teoria histórico-social de Vygotsky referida por Matta (2001), com a acção dos mais velhos ou mais experientes, o comportamento quotidiano nos centros infantis é também essencial na construção do cidadão do amanhã.

É possível referir, através da tese destas teorias, que o que a criança vê, escuta, tem contacto no ambiente em que estiver e em interação com as educadores/as, que supostamente são seus modelos, poderá repercutir na sua vida adulta pelas aprendizagens que a proporcionam durante o seu desenvolvimento.

As teorias feministas de Acker (2006) e Fricker (2007) trazem a instituição onde a educação ocorre, assim como a forma como a educação se realiza como factores preponderantes para que as práticas educativas na infância promovam ou não a igualdade e equidade de género. Assim, as práticas educativas na infância nos centros infantis, que incluem as práticas pedagógicas até toda a dinâmica funcional destas instituições, possuem uma influência importante na construção de condutas que tenham em conta a igualdade e equidade de género no âmbito das relações de género. O diagrama abaixo ilustra como a interação entre as teorias ocorre e o seu efeito no desenvolvimento da criança.



Figura 3: Interação entre as teorias. Fonte: A pesquisadora

Este diagrama indica que a teoria de Regimes de Desigualdade de Acker como as práticas e processos institucionais (onde) podem ser promotoras de desigualdades ou igualdade. No contexto desta pesquisa se estaria a questionar sobre as práticas e processos dos Centros Infantis. A Teoria de Injustiça Epistémica de Fricker aborda sobre a questão do (como) decorre o processo educativo – como a educação é ministrada ao nível das instituições, neste caso de educação de infância. E por fim, as Teorias Socio-cognitiva de Bandura e Histórico-cultural de Vygotsky abordam sobre (Quem e o quê) pelos/as profissionais que estimulam as crianças e que conteúdos e/ou metodologias aplicam nesse processo educativo.

Apresentadas as colocações das teorias, passa-se a seguir aos guiões que trazem orientações específicas sobre uma educação na infância que seja promotora da igualdade e equidade de género.

2.7.2 Orientações dos guiões sobre as práticas educativas para promoção da igualdade e equidade de género

Os discursos e reflexões ao longo desta pesquisa enaltecem o papel da educação e seus profissionais como cruciais para a formação de futuros cidadãos e cidadãs cujo o ser e estar baseia-se na igualdade e equidade de género. Neste contexto, partilha-se aqui algumas orientações específicas de como o material didático pode ser produzido e como ocorrer a estimulação em sala de actividades para o alcance deste propósito.

Rossini, et al. (1997) com o seu guião - *Ensino e Educação com Igualdade de Género: Guia Prático para Educadores e Educadoras*, consideram que pode haver estereótipos e preconceitos de género nos materiais didáticos ou que orientam as actividades de estimulação ou mesmo nas interacções e falas durante o processo educativo. Estas sugerem que em primeiro lugar haja um processo de auto-avaliação pelos/as profissionais usando questões como:

Tabela 2: Questões para auto-avaliação por parte dos/as educadores/as

LISTA DAS PERGUNTAS <i>(respostas possíveis: sim/ às vezes/não)</i> * Encorajo as meninas a não esconder suas capacidades? * Tenho a expectativa de que todos/as os/as alunos/as explorem as várias opções de engajamento profissional? Encorajo todos/as os/as alunos/as, incluindo meninas grávidas, a não abandonar os estudos? * Acho que tanto as meninas como os meninos podem desenvolver habilidades de liderança? * Oriento meninas e meninos a desenvolver habilidades tanto para escutar como para falar? * Incentivo meninas e meninos a praticar esportes, mas respeito os/as que não gostam de práticas esportivas? * Estou atento/a ao fato que muitas/os meninas/os têm uma Imagem negativa do próprio corpo? * Compreendo que o preconceito de gênero é um problema da sociedade, e não do indivíduo? * Tento conscientizar os/as estudantes sobre como acontece o preconceito de gênero ?

Fonte: Adaptada de Rossini et al. 1997

Após o processo de auto-avaliação, trazem uma tabela com orientações específicas de como pode ser efectuada uma educação pro igualdade e equidade de gênero, a qual apresenta-se a seguir.

Tabela 3: Orientações específicas de como pode ser efectuada uma educação pro igualdade e equidade de género

Casos	Usos correntes	Possíveis soluções	Comentários
Emprego do masculino com valor genérico	“O homem”, “os homens”	Os homens e as mulheres Os seres humanos A humanidade As pessoas	Evitar o uso genérico de <i>o homem</i> , <i>os homens</i> .
Os Direitos Humanos	“Os Direitos do Homem” “Os Direitos dos Homens”	Os Direitos Humanos Os Direitos da Humanidade	São direitos de todos/as (mulheres e homens).
Uso permanente de estereótipos	Referir-se ao/a professor/a como “o tio”, “a tia” “Menino brinca com bola” “Menina brinca com boneca”	A professora Helena O professor José Não há brinquedo ou brincadeira específica para cada sexo. Meninos e meninas brincam juntos com o mesmo tipo de brinquedo.	Evitar identificar as pessoas pela profissão que exercem, como se fossem anónimas. Evitar o uso das expressões “Isto é brinquedo de menino” “Esta brincadeira é para meninas”
Os julgamentos subjectivos	“Menino não chora” “Forte como um menino” “Frágil como uma menina”	Criança chora. O menino e a menina são fortes e corajosos.	Mostrar meninos e meninas como igualmente capazes em termos de maturidade, dedicação, autocontrolo, doçura, gentileza, imaturidade, egoísmo, sensibilidade em relação aos outros, motivação, rudeza, subjectividade, etc.

Fonte: Rossini, et al. 1997

Estas são as orientações deixadas por estas autoras como forma de ter práticas educativas sensíveis à igualdade e equidade de género. Contudo, chamam atenção indicando que os materiais (manuais, livros) apenas, não combatem as desigualdades, mas sim o envolvimento mútuo dos/as profissionais de educação de infância, a família e a sociedade no geral na mesma perspectiva, numa acção conjunta por este propósito.

Louro (1997) na sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*, propõe as pedagogias feministas como as que se baseiam na promoção da igualdade de género no contexto escolar pautando por princípios como a cooperação, subjectividade, aprendizagem e igualdade. Assim como a aprendizagem baseada na criança ou a criança como centro da aprendizagem, mudando o paradigma do/a professor/a como a pessoa detentora única da autoridade. Este novo paradigma vem criar um espaço inclusivo e aberto para todas as pessoas independente do género.

De uma forma muito ampla, talvez se possa dizer que a lógica subjacente a esta proposta se assenta em alguns dualismos “clássicos”: competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade — dualismos em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para a

concepção feminista. ... A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes. (p. 112-114)

Estas pedagogias mostram-se pertinentes por apresentarem uma perspectiva de como se tornar sensível à promoção da igualdade de género no contexto escolar.

Cardona, et al. (2015) trazendo o *Guião de Educação: Género e Cidadania Pré-escolar*, inicia a sua proposta orientativa enfatizando a relevância da educação de infância ou pré-escolar como a fundacional para as fases subsequentes do desenvolvimento da criança, assim como as instituições que responsáveis pela mesma são vectores cruciais.

Para estas autoras o currículo pode desempenhar um papel preponderante na promoção da igualdade de género ou em orientar práticas educativas sensíveis ao alcance desta igualdade, na medida em que de uma forma explicita pode ter directrizes específicas para tal (conteúdos, metodologias, recursos, ambiente, entre outros), o que muitas vezes não acontece. Porque “o papel do/a educador/a, a sua intencionalidade educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se preponderante para um desenvolvimento curricular que desemboque numa ação pedagógica articulando positiva e democraticamente as questões curriculares e de género.” (Cardona, et al. 2015, p. 51)

Estas colocações das autoras chamam atenção à relevância que a clareza do instrumento orientador como o currículo deve ter na orientação do processo educativo, no aspecto práticas educativas sensíveis à igualdade de género, para que os/as profissionais também estejam claros/as na sua implementação.

A sua tese baseia-se na premissa de que:

Considerando a importância do período dos zero aos seis anos na construção da identidade de género e na formação do conceito de género, a intervenção educativa deve promover uma atitude de equidade face ao género, assumindo particular importância os contextos de aprendizagem e os modelos apresentados às crianças. (Cardona, et. al. 2015, p. 53)

Ainda nesta dinâmica, Cardona, et al. (2015, p. 56 e 60) concordam com Louro na questão de considerar a criança o centro da aprendizagem, protagonista “do processo educativo”, na medida que se cria um espaço em que esta possa explorar, contribuir, negociar, questionar entre outras formas participativas do processo.

Estas referem ainda que, na instituição de educação de infância o/a educador/a funciona como mediador/a ou facilitador/a como se tem designado em algumas ocasiões em Moçambique. Assim, nestes contextos as crianças vivem em grupo, do mesmo modo que trabalham e aprendem e o/a educador/a acompanha este processo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia da criança e de um/a cidadão/ã consciente de si, do outro e de construção de relações igualitárias. É seu papel como mediador/a ou facilitador/a estar em posição de estimular de forma igualitária meninas e meninos. Portanto, a participação e a democracia são princípios defendidos por estas autoras como orientadores do processo educativo na infância, no contexto das práticas educativas sensíveis à igualdade de género, desconstruindo os estereótipos e preconceitos de género.

Nesta perspectiva, as autoras trazem um exemplo da importância de funcionar como mediador/a e considerar a criança protagonista do processo educativo:

um rapazinho que chorava disfarçado de coelho cor-de-rosa e cuja educadora, ainda que convicta de que a razão de tal birra nascia da efeminada cor do disfarce – herança da irmã, pensava! –, solicitou à criança a justificação de tamanho sofrimento. Foi então que descobriu a vontade dele em se disfarçar de fada (que voava) e não de coelho, já que em sua opinião o coelho não sabia fazer nada de importante! (Cardona, et al. 2015, p. 62-63)

Por isso a orientação das autoras de que os/as profissionais de educação de infância realizarem uma auto-avaliação, de modo a medir a sua preparação para uma estimulação igualitária relativa ao género com questões como:

» como entendemos as questões de género?» como educamos para as questões de género?» como tornamos os espaços escolares em espaços onde não se criem estereótipos de género, de “raça”, de cultura, mercê dos materiais que proporcionamos e da forma como organizamos o espaço?» como seleccionamos os jogos ou os livros? (Cardona, et al. 2015, p. 63)

A visão das autoras, que indica a necessidade de auto-avaliação é também sustentada por outros/as autores/as ao longo do texto.

Para as outras os materiais devem evitar situações estereotipadas ligadas ao ser homem ou mulher, incluindo questões relativas às desigualdades ligadas aos papéis de género que apresentam o que é para menina e o que é para rapaz, limitando as potencialidades. Não só o material deve evitar situações estereotipadas, mas também a organização do ambiente deve sugerir um contexto igualitário, os exemplos usados, as imagens, as histórias contadas, as canções, a organização dos grupos que devem ser mistos (meninas e meninos), entre outros aspectos do fórum educativo.

As mesmas orientam o envolvimento familiar para que de forma gradual haja uma acção conjunta e continua, na medida em que o Centro Infantil intervém em simultâneo com o contexto familiar. Estas propõem também, que a dinâmica continue até ao ensino primário para que haja um processo de consolidação do aprendido no contexto Pré-escolar.

Outro guião de pertinente referência é o trazido por vvob e FAWE (2019) *Gender-Responsive Pedagogy in Early Childhood Education: A toolkit for teachers and school leaders/ Pedagogia Sensível ao Género na Educação de Infância: O quite de ferramentas para professores e gestores*, como a própria denominação vem propor uma pedagogia sensível ao género na infância, baseada em práticas educativas que se preocupem com o envolvimento tanto das meninas, assim como dos rapazes em todo processo educativo.

Para estes a pedagogia sensível ao género engloba a planificação e orientação das actividades, organização e gestão da sala de actividades, e de todas as outras formas de interacção, como ilustra a figura abaixo.

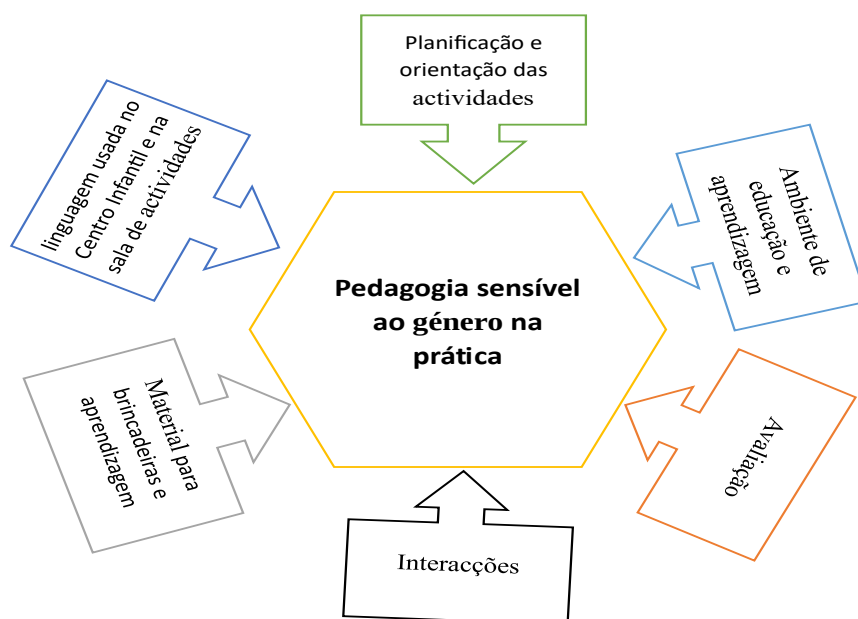


Figura 4: Aspectos a considerar na Pedagogia sensível ao género.

Fonte: Adaptado de vvob e FAWE, 2019

vvob e FAWE (2019) chama atenção para que tanto educadores/as, quanto gestores/as do processo educativo reflitam sobre as suas crenças culturais em relação aos papéis de género

para que possam proporcionar ambientes e competências baseadas na igualdade e equidade de género, educando em ambientes colaborativos e não competitivos.

Este guião trazido pela vvob e FAWE para educadores/as e gestores/as apresenta orientações específicas de como a educação pode promover a igualdade de género na infância. Estas orientações, de acordo com vvob e FAWE (2019) se baseiam de um modo geral em:

- a) Auto-avaliação sozinho/a ou com colegas de forma regular sobre os vieses ou estereótipos de género, pois podem ser inconscientes;
- b) Interação com as crianças de modo gentil e atencioso para que possam superar barreiras e transitarem do ambiente familiar para o escolar sem problemas;
- c) Elogio e incentivo de igual modo a todas crianças, sem esquecer alguma;
- d) Concessão de igual oportunidade a todas crianças, meninas e rapazes, de participar em todas as actividades;
- e) Planificação de actividades que estimulem e encorajem a fala e participação de todas as crianças;
- f) Permissão às crianças de escolher com o que querem brincar ou que papéis sociais querem representar durante o período do brincar, sem reforçar estereótipos de género;
- g) Desafio das concepções tradicionais dos papéis sociais de género por usar características masculinas e femininas, por exemplo mulher a conduzir trator e homem a cozinhar;
- h) Envolvimento de nomes de meninas e meninos nas perguntas feitas;
- i) Concessão de igual oportunidade a meninas e rapazes de responder às perguntas;
- j) Concessão de mais tempo as crianças para responderem as perguntas, principalmente as tímidas ou com medo de falar.

Estas directrizes permitem que as instituições de educação de infância e seus profissionais tenham em conta que em todo o seu trabalho há que priorizar oportunidades iguais a todas as crianças, meninas e meninos como indicam os aspectos preconizados numa pedagogia sensível ao género. Assim, agindo deste modo criam condições para que estas se

desenvolvam de modo integral e com bases para vivências futuras igualitárias, no contexto das relações de género.

As reflexões e contribuições partilhadas pelos guiões apresentados sobre como a educação na infância pode promover a igualdade e equidade de género, são unânimes em indicar crianças que são estimuladas a perceberem direitos iguais e a visualização de que todas as pessoas têm suas habilidades e competências. Estas descrevem de forma clara e específica como esta educação pode ser ministrada, incluindo as próprias ferramentas orientadoras do processo educativo como o currículo, os materiais didáticos, entre outros que sejam documentos claros de orientações para pedagogia sensível ao género.

Feita a partilha sobre práticas educativas na infância e possíveis interações com igualdade e equidade de género, passa-se a reflectir sobre esta temática no contexto moçambicano, numa visão histórica.

2.8 História de género, igualdade e equidade de género em Moçambique: breves considerações

A pesquisa sobre as práticas educativas na infância e a promoção da igualdade de género impele a uma diversidade de reflexões sobre género e igualdade e uma delas é procurar perceber qual o percurso histórico sobre esta temática em Moçambique. Por isso, este tópico aborda sobre a génese das reflexões sobre género em Moçambique, o percurso, os desafios e o estágio actual das mesmas, incluindo a legislação que regula as acções neste contexto. Para responder a esta necessidade, esta actividade desenvolve-se recorrendo a literatura nacional e internacional.

2.8.1 Discussões sobre género em Moçambique: Dinâmica percussiva

As primeiras discussões sobre género em Moçambique conduzem para uma reflexão sobre a África em si e a posterior localização de Moçambique nesse contexto.

As feministas africanas Oyewumi e Amadiume referem que a África pré-colonial era igualitária nas relações de género e estratos destas relações ainda se encontram na actualidade (Calheiro e Oliveira, 2018). Mucale (2013) por sua vez refere que a igualdade é inspirada na origem do universo que é regida pela justiça, honestidade, unidade e harmonia social segundo a visão da civilização Egípcia (país africano). Por isso, mesmo que se esteja em turbulências,

há uma visão animadora de que um dia tudo volta ao normal, à essência que é o estado justo e harmónico.

Mucale (2013. p. 179) refere que as vivências africanas são orientadas por valores como “harmonia, justiça, igualdade, paciência, diligência (...)”. E sendo Moçambique um país africano e tendo em conta as reflexões sobre os conteúdos da Constituição, orientam a uma interpretação que também tenha um histórico pré-colonial igualitário na questão das relações de género ou outrossim, relações orientadas pela solidariedade, justiça, honestidade, unidade e harmonia social.

Por exemplo, Altuna (1985) na sua obra “*Cultura Tradicional Banto*” e Júnior (2010) referem que no povo bantu, povo africano do sul de África, a divisão do trabalho pelos sexos obedece uma funcionalidade de complementaridade entre ambos sexos. Uma situação em que pelos imperativos sociais e exigências das próprias tarefas, cada sexo realiza uma actividade diferente, mas no fim há uma harmonização na dinâmica social e não condições de inferioridade ou superioridade, ou mesmo subordinação relativa aos sexos, devido aos valores indicados a cima por Mucale. Este reconhece que a divisão não seja definida naturalmente, contudo que imperativos económicos e outros aspectos inerentes às vivências sociais podem ser indicadas como factores catalisadores desta forma de estar:

A sociedade banto observa com rigor as tradições que impõem as divisões das ocupações e trabalhos por sexos. A simbiose económica e produtiva dos dois sexos dá resultados positivos para a família e para a comunidade. (...) Para encontrar uma origem histórica, talvez seja preciso recuar aos tempos em que os caçadores se ausentavam durante dias e as mulheres ficavam a cuidar dos filhos, do lar e da recolha de frutos. (...) as frequentes gestações (...). (Altuna, 1985. p. 164)

Estes(as) autores(as) ao trazerem esta abordagem induzem à compreensão de que a colonização e a escravatura tenham de uma forma contundente criado uma mudança social para um contexto desigual precisando ser alterado. A fundamentação sobre esta visão encontra-se em Adiche (2015), no livro *Sejamos todos feministas*. Esta discute uma África actual impregnada de desigualdades nas relações de género. Defende a sua tese através de partilha de várias experiências pessoais desde a infância apresentadas ao longo do texto.

Ao mesmo tempo temos Mucale (2013) novamente, a acusar a visão Eurocêntrica e etnocêntrica de ser a base das desigualdades quando defende, Platão e mais tarde Aristóteles (seu discípulo), a teoria de que foi a base estrutural da escravatura que determinou a existência de seres predestinados naturalmente para mandar ou dominar e outros para serem

dominados. A existência de seres pensantes, senhores do poder e os não dotados desta capacidade, sobre os quais se deve exercer o poder. Por exemplo, as mulheres e crianças estavam neste grupo dos não pensantes. Estas visões da antiguidade, como de Aristóteles que foi mais difundida no século XIII, perdurando até a última metade do século XIX.

Apesar de mais tarde contestadas, por pensadores como Rousseau, deixaram marcas que até hoje norteiam em parte uma dinâmica social de desigualdades. Este pensador, citado em Mucale (2013, p. 102), trouxe a liberdade ao defender que:

Os homens nascem livres e iguais perante a lei (...) A bondade do ser humano é que é natural, sendo que a sua corrupção e decadência resultam do processo de socialização. Assim, os chamados escravos foram tornados escravos apenas posteriormente por leis antinaturais criadas com recurso ao poder maléfico, económico e político, de uns sobre os outros.

Esta colocação remete à visão de Altuna, que permite compreender e desconstruir a visão segundo a qual, em Moçambique a mulher ocupa uma posição de subordinação ou que a cultura coloca a mulher em desvantagem como se pode verificar em Collier (2007. p. 12):

De um modo geral, as relações de género em Moçambique são caracterizadas pela posição subordinada das mulheres. Quer as comunidades patrilineares quer as matrilineares em Moçambique assentam em formas de controlo social que priorizam o colectivo em detrimento do individual. Neste tipo de organização social as mulheres têm papéis claramente definidos com base nas relações de género que as colocam numa posição subordinada, ao mesmo tempo que as definem como detentoras da tradição e conservadoras da cultura.

Nesta passagem, encontra-se uma divisão de papéis e os respectivos poderes em prol do bem colectivo (bondade comum) e que por isso, norteia-se pela complementaridade e não de inferiorização. Um ser precisa do outro, ou seja, a mulher precisa do homem e o homem da mulher e é uma união que move equitativamente o colectivo segundo a génese e a essência do povo bantu. Assim, quando se fala de subordinação natural da mulher, onde ela também tem poder, denota uma confusão linguística e de interpretação criada pela colonização como defende Oyewumi, discutido no Feminismo Africano.

Actualmente, a dinâmica vital de Moçambique no que concerne às relações de género é guiada pela lei mãe, a Constituição da República. Esta indica, nos seus artigos 35 no geral e 36 em específico, que: “Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres (...)” ou “O homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural.” Contudo,

debruçando-se sobre esta Constituição, é possível ser tomado(a) pela visualização de que antes da mesma e outros instrumentos, Moçambique tinha tido uma outra dinâmica no que se refere a questões de igualdade e equidade de género, pois também é um país africano, bantu e que passou pelos eventos da colonização e escravatura e agora a globalização.

A percepção do primeiro parágrafo do preâmbulo da Constituição da República de Moçambique refere que “A Luta Armada de Libertação Nacional, respondendo aos anseios seculares do nosso Povo, aglutinou todas as camadas patrióticas da sociedade moçambicana num mesmo ideal de liberdade, unidade, justiça e progresso, cujo escopo era libertar a terra e o Homem.” Um dos objectivos fundamentais da mesma constituição refere na alínea e) “a defesa e a promoção dos direitos humanos e da igualdade dos cidadãos perante a lei” pode denotar um país movido outrora pelas desigualdades nas suas diversas dimensões. São estas desigualdades que conduziram à união de esforços em conceber ferramentas como a constituição e ratificação de outras na perspectiva de promover a igualdade que inclui a de género hoje (Constituição da República de Moçambique, 2004. p. 1 e 4).

Portanto, entende-se que a presente Constituição é resultante da luta diante das desigualdades, atrocidades da opressão social perpetradas pelo colono. Esta denota-se como uma luta em retornar ao estado anterior à colonização orientado pela liberdade, unidade, justiça e progresso. Ainda que uma luta impregnada pelas ideias Euro e etnocêntricas, sob as quais a cultura é que foi e é a base das desigualdades. Enquanto, como diz Silva (2007. p. 60-61) há um movimento de luta sobre a “patente necessidade de valorização da cultura africana, defendida como promotora de um papel social da mulher mais digno e prestigiante e a rejeição dos valores e cultura ocidentais” que a colocam num espaço de subordinação/inferiorização.

Como refere Gasperini (1989), estão subjacentes à colonização que durou cinco séculos em Moçambique, muitas mudanças sociais não abonatórias a vida social deste país. Portanto, este teve de lutar para alcançar a sua independência e adoptar acções posteriores reparadoras dos danos criados.

Os graves problemas que afligem hoje Moçambique têm raízes profundas nos cinco séculos de colonização portuguesa. Tal como no resto de África, neste país a presença europeia significou distorção e destruição de processos delicados sócio-económicos e culturais locais e obstáculo a um desenvolvimento posterior ligado às necessidades da população. (...) O estudo do período colonial fornece os elementos necessários à compreensão das escolhas efectuadas pelo governo moçambicano depois da

independência, e da Frelimo nos anos da luta de libertação nacional. (Gasperini, 1989. p. 11)

O reconhecimento da acção discriminatória da colonização é também indicada por Gómez (1999). Este ainda afirma que, apesar das independências dos povos colonizados, esta lógica vital do colono ainda persiste, criando vivências não igualitárias próprios dos seus sistemas de dominação.

Nesta luta, Moçambique aderiu a instrumentos orientadores internacionais como a Declaração para a Igualdade de género em África, Declaração de Género da SADC, Carta Africana de Direitos Humanos e das pessoas, entre outras. Este acto do país impulsionou a criação de organizações não-governamentais (ONG's) nacionais que desenvolvem várias acções, incluindo de advocacia para a Igualdade de género – igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres como a Fórum Mulher, Mulher, Lei e Desenvolvimento (MULEIDE), Women and Law in Southern Africa (WLSA), entre outras (Maúngue, 2020).

O reconhecimento da necessidade de direitos e oportunidades iguais encontra na Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) o seu catalisador, ao conceber programas que incluem a todos e enaltecem o “(...) papel social da mulher” (Silva. 2007. p. 59):

A partir da data da independência, em 1975, a FRELIMO estende a todo o país a política educativa, até então desenvolvida nas zonas libertadas. As mulheres adquirem então o direito de voto, e alcançam níveis de cidadania participativa, inclusivamente na luta armada, até então desconhecidos. (...) O novo governo criou, assim, um sistema de ensino igualitário e extensivo a toda a população (deixando de haver escolas para negros e brancos, para rapazes e raparigas) (...).

Mazula (1995, pp. 179-180), ilustra como o processo da formação do “Homem Novo” conduzido pela FRELIMO era guiado pelo retorno ao princípio de igualdade. Este ideal pode ser encontrado nos estratos da estruturação do Sistema de Educação Nacional no pós-independência. Este era contrário à estruturação da educação indígena em 1930, que envolvia formação típica feminina e outra masculina.

Um outro exemplo a ilustrar esta acção da FRELIMO é a forma como era implementado o sistema educativo (Gasperini, 1989. p. 41):

Ao contrário do que acontecia no âmbito familiar, no centro-piloto as actividades eram iguais para ambos os sexos. Os estudantes desenvolviam as diferentes tarefas num sistema de rotação, baseada apenas na força física e na

idade de cada um. As alunas, que eram 46, trabalhavam com os seus companheiros no desmatamento, e os rapazes ajudavam na cozinha, transportavam lenha e água e pilavam. Fora do centro estas actividades são normalmente feitas por mulheres, de acordo com a tradição.

Casimiro (2011), também reconhece o papel desta organização na emancipação da mulher, através do enaltecimento do seu trabalho e sua consideração como parte integrante e fundamental para um desenvolvimento eficaz.

A Luta Armada de Libertação Nacional, dirigida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), entre 1964-74, jogou igualmente um importante papel pelo seu posicionamento em relação à libertação da mulher como factor fundamental para a libertação da sociedade, assim como as políticas assumidas a partir da independência de Moçambique, em 25 de Junho de 1975 (Casimiro, 2011. p. 2).

Assim, existem muitas mulheres simbolizadas pela Josina Machel que, pelo retorno do seu reconhecimento participaram da luta armada, usufruindo da igualdade de género.

O interesse para pesquisar no contexto das relações de género em Moçambique teve o seu início nos anos 80, contudo a sua visibilidade ou consolidação só foi possível nos anos 90 na Universidade Eduardo Mondlane. Esta acção tanto influenciou e ainda continua a influenciar diversos paradigmas académicos, assim como sociais, na medida em que os estudos realizados primavam pela metodologia Pesquisa-acção o que permitiu uma dinâmica interventiva significativa (Casimiro e Andrade, 2007).

O trabalho realizado, através das pesquisas, despertou consciência sobre vários desafios que a mulher enfrentava na actualidade. Esta consciência conduziu a criação de várias frentes ou vários movimentos sociais actuando tanto no âmbito investigativo para compreender melhor os fenómenos, assim como para permitir intervenções baseadas em evidências.

Neste processo foram igualmente surgindo associações de mulheres, tal é o caso da MULEIDE (Mulher, Lei e Desenvolvimento em Moçambique) 1991-92, NUMMA (Núcleo Mulher e Meio Ambiente) 1992 e Fórum Mulher – Coordenação para Mulher no Desenvolvimento 1993. Um outro aspecto a considerar está relacionado com a integração da perspectiva de Género nos programas do Governo de 1994 e 1999, a criação duma Comissão de Assuntos Sociais, Género e Meio Ambiente, na Assembleia da República, a partir do primeiro Parlamento multipartidário e dum Ministério da Mulher e da Coordenação da Acção Social. De referir igualmente o surgimento de Núcleos de Género ao nível dos Ministérios e das Autarquias criadas a partir de 1998. (Casimiro & Andrade, 2007. p. 9-10)

Os movimentos formaram o imperativo de grandes mudanças no contexto político, socioeconómico e cultural do país. Estes influenciaram a criação de políticas que nortearam e

continuam a orientar a dinâmica social moçambicana considerando as questões de igualdade e equidade de género como se pode contemplar a seguir nos instrumentos norteadores.

2.8.2 Instrumentos Internacionais e Nacionais que regem acções sobre igualdade e equidade de género em Moçambique

A compreensão sobre a história da promoção da igualdade e equidade de género em Moçambique, conduziu à necessidade de também realizar um percurso histórico sobre os instrumentos que orientaram e continuam a orientar as várias acções neste contexto. Assim, são explanados neste ponto, os vários instrumentos legais por detrás de programas e acções concernentes à promoção da igualdade e equidade de género.

Tabela 4: Instrumentos legais sobre promoção da igualdade/equidade de género em Moçambique

Internacionais		
Instrumento	Objecto	Ano de publicação/ratificação
Declaração Universal dos Direitos Humanos	O reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.	Promulgada pelas Nações Unidas em 1948/ ratificada em 2016
Convenção das Nações Unidas sobre todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)	Obriga os Estados signatários a rever toda legislação discriminatória vigente e a aprovar novas leis que permitam eliminar quaisquer discriminações existentes contra a mulher.	1993
Declaração Solene da Igualdade de Género em África	Estabelece as metas para a União Africana em termos de equidade de género que deverão ser atingidas pelos Estados-membros.	1994
Declaração de Beijing e sua Plataforma de Acção (DBPA)	Compromisso político dos governos para com a promoção e protecção dos direitos das mulheres e o seu empoderamento, através da implementação de um conjunto de acções, agrupadas em 12 áreas prioritárias.	1995
Declaração de Género e Desenvolvimento da SADC	Compromete os países signatários a rever as leis discriminatórias e a aprovar novas, de forma a eliminar os factores que limitam o acesso e controlo dos recursos pelas mulheres e aos espaços de tomada de decisão.	1997
Resolução 1325 do Conselho de Segurança das Nações Unidas (2000)	Orienta para acções que promovam a representação cada vez maior de mulheres em todos os níveis de tomada de decisão nas instituições nacionais, regionais e internacionais, bem como nos mecanismos destinados à prevenção, gestão e resolução de conflitos.	2000

Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, relativa aos Direitos da Mulher em África	Reforça as medidas adoptadas para eliminar qualquer tipo de discriminação contra a mulher em África e para proteger os seus direitos.	2005
Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento	Estabelece metas para a SADC no que concerne ao alcance da equidade de género, incluindo a recomendação para se alcançar a quota de participação de 50% de mulheres nos espaços de tomada de decisão.	2010
Agenda 2030 das Nações Unidas – Objectivos do Desenvolvimento Sustentável	Objectivo 5 que de forma específica é pelas acções para a promoção da igualdade de género.	2015
Nacionais		
Constituição Geral da República	Lei mãe nacional – concebe uma nação com vivência baseada no princípio da igualdade entre homens e mulheres	1975/1990/2004
Plano de Acção Pós-Beijing	Definição de Políticas que orientam à promoção da igualdade e equidade de género	1995
Política de Género e Estratégia da sua Implementação	Estabelece linhas de orientação para a promoção da igualdade e equidade de género em Moçambique e eliminação das desigualdades baseadas no género.	2006/2020
Plano Nacional de Acção sobre Mulheres, Paz e Segurança (2018-2022)	Norteia um conjunto de acções a serem desenvolvidas neste intervalo com vista a potenciar a mulher para as missões de Paz e Segurança em diferentes situações de conflito armado	2018
IV o Plano Nacional para o Avanço da Mulher 2018-2024	Reforçar a promoção da Igualdade de Género em todas as esferas do desenvolvimento do País adoptando uma perspectiva transversal de género.	Primeiro foi de 2007 e o último de 2018

Fonte: A pesquisadora

O panorama legal acima visualiza um Moçambique comprometido e com todas as condições criadas para a promoção da igualdade e equidade de género. A existência de vários dispositivos legais internacionais, regionais ratificados e nacionais revela os esforços vêm sendo feitos em Moçambique para a eliminação das desigualdades entre homens e mulheres, orientando as suas acções para o contexto actual nos diferentes sectores.

Os sectores, por sua vez, desenvolvem os seus programas específicos para a sua implementação, como a Estratégia de Género do Sector da Educação e Desenvolvimento Humano 2016-2020 que tem como objectivo promover a igualdade de direitos e oportunidades tanto para crianças, jovens e adultos de ambos os sexos no acesso à educação de qualidade e os seus benefícios, garantindo um desenvolvimento humano integral e

sustentável com um horizonte para a transformação cultural, social e económica. Apesar de focar de uma forma específica para as questões de acesso.

2.9 Breve história da educação de infância em Moçambique

As aprendizagens da criança na idade dos 0 a 5 anos são consideradas pela literatura como basilares para aprendizagens futuras, assim como para a vida adulta. Neste ponto procura-se trazer um pouco sobre a educação de infância em Moçambique ou educação pré-escolar, como aparece escrito em alguns textos e são usados neste trabalho. Assim como há uma tentativa de indicar os instrumentos legais que conduzem as acções na educação de infância, como políticas, leis, regulamentos, entre outros. Este processo de visualizar a história da educação de infância em Moçambique a que nos propomos não constitui um caminho fácil de percorrer, na medida em que se encontra pouco material que versa sobre esta temática. Contudo, há uma disposição para se trabalhar, no sentido de buscar as fontes que possam contribuir para o alcance dos objectivos traçados.

2.9.1 Ferramentas legais internacionais e nacionais que norteiam a educação de infância

A importância da priorização do Desenvolvimento da Primeira Infância conduziu a criação de instrumentos que nortegassem e regulassem as acções inerentes. Assim, neste espaço se propõe a descrever estes instrumentos internacionais, regionais e nacionais, acompanhando a sua concepção cronológica.

Tabela 5: Instrumentos legais sobre educação de infância/pré-escolar em Moçambique

Internacionais		
Instrumento	Objecto	Ano de publicação/ratificação
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Indica no artigo 26 que todo individuo tem direito a educação e a elementar deve ser gratuita. Prioriza o papel dos pais neste processo.	Promulgada pelas Nações Unidas em 1948/ ratificada em 2016
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Orientação dos países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos. Pois, a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.	1990
Convenção sobre os Direitos da Criança	Orienta sobre acções relativas a todos os direitos da criança, incluindo os de cuidados e educação, a qual Moçambique se compromete em garantir os direitos de todas as crianças Moçambicanas, assegurando um bom início de vida, um crescimento saudável com acesso aos	Publicada pelas Nações Unidas em 1990/ratificada em 1994

	serviços básicos de educação, saúde...	
Objectivos do Desenvolvimento do Milénio	No seu objectivo 2 orienta a Educação Básica e de qualidade para todos.	2000
Carta Africana sobre os Direitos e Bem-estar da Criança	Que orienta a tomada do Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), como uma das áreas prioritárias do Plano da Segunda Década de Educação para África - todos países africanos	2009
Agenda 2030 das Nações Unidas – Objectivos do Desenvolvimento Sustentável	Objectivo 4 que de forma específica é pela educação básica de qualidade para todos/as.	2015
Nacionais		
Constituição Geral da República	Lei mãe nacional	1975/1990/2004
Lei 6/92 sobre o Sistema Nacional de Educação	Reconhece a educação como direito e dever de todos cidadãos e institui a educação pré-escolar como a que se dá nas creches e jardins de infância a crianças com idade inferior a 7 anos em 1983 e a 6 anos em 1992.	1983/1992
Política de Acção Social	Orienta para que se garanta para a criança em idade pré-escolar “uma educação básica integral e um desenvolvimento psico-físico harmonioso, que facilite o seu percurso nos diversos estágios de educação e crescimento	1998
Projecto DICIPE	Programa multisectorial de acções de estimulação e cuidados estratégicos direccionados à criança desde o período pré-natal aos cinco anos (pré-escolar), para garantir o seu desenvolvimento integral e holístico, por formas a assegurar, por um lado a coordenação de todas as intervenções da sociedade...	2009
Plano Nacional de Acção para a Criança 2013-2019	Promover o acesso das crianças à Educação Pré-escolar.	2013
Lei 18/2018 Sistema Nacional de Educação	Educação pré-escolar como Subsistema do Sistema Nacional da Educação, ainda que a sua frequência não seja obrigatória.	2018
Plano Estratégico da Educação 2020-2029	Propõe desenvolver o subsistema da Educação Pré-Escolar para as crianças dos 0 aos 5 anos de idade, a fim de estimular o seu desenvolvimento físico, psíquico e intelectual das crianças e preparar a sua prontidão para o início da actividade escolar.	2020

Fonte: A pesquisadora

Este panorama de ferramentas norteadores internacionais, assim como nacionais, indica um forte comprometimento do país na promoção da educação pré-escolar. Moçambique é guiado

por estas ferramentas nos diversos programas e acções que tem desenvolvido no âmbito deste subsistema. Ao analisar a sua disposição, nota-se um carácter progressivo, na medida em que fortaleceram ao longo do tempo esta área.

2.9.2 Educação de infância no contexto tradicional

A elaboração sobre a educação nesta fase de vida e contexto social, impele a visitar a história de Moçambique antes do período colonial. Em uma questão orientadora: como era a educação infantil no período pré-colonial?

Na busca da resposta a esta questão recorre-se a textos de autores como Alfane (1996) que trás a visão de que, neste período a educação era caracterizada pela socialização primária – transmissão de bases culturais do ser e estar socialmente, cujos agentes bases da mesma são o pai e a mãe, contudo com mais pendor para a mãe como a que mais tempo fica com a criança nos seus primeiros dias e anos de vida. Isto é no contexto familiar alargado e coletivista.

As regras tradicionais de conduta social são ensinadas de acordo com a tradição. Não se ensinam em casas como, por exemplo, escolas modernas, onde há horários, currículos e planos de aulas, ou seja, programas escritos, para o dia a dia de trabalho. Apesar de não acontecer assim como acontece na escola moderna, existem na comunidade instituições tradicionais e pessoas que transmitem essas regras. Estas pessoas são membros das comunidades, vivem na comunidade e conhecem bem sua tarefa, que é ensinada de maneira oral (...) e por imitação, ao ver o outro fazer. (Alfane, 1996. p. 17)

No extrato acima verifica-se, que ainda que, o pai e a mãe sejam a base, não se retira a participação de cada membro da estrutura social da mesma linhagem, através do papel que socialmente desempenha e a sua relevância no desenvolvimento integral da criança. Nestes membros, existem os chefes da linhagem, os anciãos que incluem avós, os curandeiros, os adivinhos, os responsáveis pelas cerimónias, os pais, os tios, os irmãos mais velhos, fazem parte de um todo.

Alfane (1996) especifica a função de cada membro da família alargada e da comunidade no cuidado e educação da criança e promoção do seu desenvolvimento integral, onde os pais são os primeiros e cruciais. Num contexto de família alargada e colectivista, cada segmento participa em algum momento do cuidado e educação da criança.

No colectivismo “os objectivos individuais são subordinados aos objectivos colectivos e, nas práticas educativas, a ênfase é colocada na obediência, na confiança, na conformidade e comportamento [socialmente] aceitável.” (Mwamwenda, 2005. p. 309).

Em Moçambique tem-se a denominação de linhagem patrilinear e a matrilinear. Patrilinear significa que a filiação da criança é por parte da família do pai e esta tem mais responsabilidade na sua educação pela parte dos tios paternos, enquanto que na matrilinear a filiação é por parte da família da mãe com maior responsabilidade na sua educação, envolvendo os tios maternos (Fernando, 1996; Alfane, 1996).

Neste período da infância as crianças são cuidadas, assim como inseridas no seu contexto de vida familiar e comunitário, dividido em geográfico e cultural. Estes dois espaços compõem os conteúdos necessários para aquisição de bases essenciais que possam nortear uma vida futura (Fernando, 1996).

o espaço geográfico compreende o território linhageiro, constituído por aglomerados populacionais com muitas linhagens [grupos de familiares, ou pelo lado da mãe, ou pai], que obedecem a um Chefe Tradicional grande (...) O espaço cultural junta a si todos os valores **morais** [dos bons costumes], **jurídicos** [da justiça e leis], **éticos** [o que é qualificado do ponto de vista do bem e do mal] e **religiosos** [relativos à religiões], entre outros que regulam a vida sociopolítica, sócio-económica e sócio-cultural das respectivas comunidades. (Fernando, 1996. p. 9)

Não só a educação tradicional é orientada por estes espaços, no contexto africano, no qual Moçambique está inserido, o próprio cuidado da criança começa desde os primeiros meses de gestação, através dos cuidados a que a mãe é submetida quando grávida. Portanto, a preocupação com o bem-estar da criança começa no pré-natal onde tudo é feito para que esta nasça segura e saudável através de orientações de cuidados e comportamentos que a mãe deve ter em conta (Altuna 1985; Mwamwenda, 2005).

Ao nascer, a criança no seio familiar, através dos pais aprende as bases da vida social. A criança aprende a ser e estar consigo mesma e com outro por via oral e pela imitação dos educadores/as directos. Além de ser cuidada, ela participa, à medida que vai crescendo, junto com a mãe nas tarefas que esta desempenha. Esta é ensinada como, por exemplo, “cumprimentar e saudar sempre os mais velhos,” e mais tarde “cozinhar, varrer, pilar para a rapariga” acompanhando a mãe e “pastagem” para os rapazes acompanhando o pai e vão adquirindo assim as ferramentas consideradas básicas necessárias neste período da infância (Alfane, 1996. p. 18). Já que socialmente/culturalmente continua descrito o que é próprio para a menina ou menino em termos de tarefas e expectativas comportamentais, pelo menos a partir dos 4-5 anos, como indica Mwamwenda.

Mwamwenda (2005, pp. 382, 399-400), clarifica que nos primeiros anos até aos 3 anos de vida as práticas educativas são relativas às mesmas actividades entre meninas e meninos, ou seja, as diferenças não são visíveis se existirem. Estas têm os mesmos cuidados e estimulações, tem actividades lúdicas juntas e as mesmas, apenas aos “4 a 5 anos de idade” se verifica o início da divisão social das aprendizagens, devido as habilidades que cada criança deve desenvolver para a sua vida adulta. Assim, a criança aprende sobre os valores morais, éticos, jurídicos e religiosos – a questão da ancestralidade e outras introduzidas, assim como sobre a sua linhagem. Estas aprendizagens são internalizadas ao longo do tempo e modelam o seu desenvolvimento e sua conduta social.

Alfane (1996) refere que se ensina a criança através da oralidade e da imitação recorrendo-se a mitos, símbolos, provérbios, cerimónias, tabus, entre outras formas de transmissão da conduta socialmente aceite.

Estas reflexões ilustram como a educação na infância decorre no contexto tradicional ou local, formando o futuro adulto. Esta envolve a família como um contexto alargado e comunitário num âmbito colectivo, recorrendo a várias ferramentas locais. A seguir explora-se como esta forma de cuidado e educação na infância se comportou no período colonial.

2.9.3 A colonização e a educação de infância

O período colonial é caracterizado por vivências e políticas de aculturação ao modo de vida do colonizador. Por isso, a educação também é voltada para doptar os indivíduos de ferramentas para assimilação deste *modus vivendi*.

Moçambique, colónia portuguesa durante cinco séculos, também passou por estes procedimentos, onde a própria educação facultada era para permitir que estivesse flexível e aberto à adopção da cultura portuguesa. Como afirma Gómez (1999) o colonialismo defendia uma perspectiva de exploração e dominação na dinâmica vivencial das interações sociais, tendo a educação como uma das ferramentas para a iniciação a este modo de vida. Como também sustenta Gasperini (1989), camuflada na civilização do negro, o colono introduziu uma educação, que também abrangia uma minoria, como método para a fundamentação da sua dominação e para mão de obra barata, isso entre fim do século XIX e princípio o século XX. A educação estava sob gestão da Igreja Católica.

Nesta educação, percebe-se que o interesse do colono, não era a primeira infância, ou de crianças dos 0-5 anos, mas dos 6 em diante e discriminatória. Na medida em que a educação

introduzida iniciava da Pré-escola, cuja a idade inicial era de 6 anos nas escolas do ensino primário, dando continuidade para as primeiras 4 classes seguintes nas escolas – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes como o básico necessário na altura (Magode, 2021; Pinto, 2017). Para Gasperini (1989, p. 17) a educação no período dos 6 anos e das 4 classes seguintes servia como preparatório para o ensino primário, capacitando as crianças na “língua portuguesa”, “leitura e cálculo” e era equiparado aos jardins de infância.

A luta de libertação Nacional que iniciou em 1964, depois da criação da Frente de Libertação Nacional de Moçambique (FRELIMO) em 1962, não mudou o contexto educativo do período das 0-5 anos. Contudo, mudou a ideologia das outras classes, sendo de uma índole libertadora e não opressora ou de submissão como a colonial e em sombras de árvores, já que não existiam condições adequadas para o processo. Ao mesmo tempo que funcionava como estratégico, pois desviava os ataques por parte do colono, ou permitia uma fuga flexível se isso ocorresse (Gasperini, 1989).

Com estas colocações de Magode e Gasperini, pode-se inferir que, se a educação colonial iniciava aos 6 anos de idade, o outro período de cuidado e estimulação – 0 a 5 anos continuava na visão tradicional/local, como explicado anteriormente, tanto no período pré-colonial, colonial, assim como durante o período do processo de libertação Nacional. Assim, passa-se a seguir a se explorar o período pós-colonial, para conhecer os marcos históricos da educação no período dos 0 a 5 anos de idade.

2.9.4 Percurso da educação de infância no período pós-colonial/pós-independência

Ao se referir do período pós-colonial, logo vem a memória da liberdade, visto que este período é marcado pela independência de Moçambique em 1975, depois dos Acordos de Lusaka em 1974 e pela expansão da educação para todo o país, recorrendo-se à experiência das “zonas libertadas” (Gasperini, 1989, p. 31). Esta educação negava as desigualdades coloniais, adoptando um paradigma mais igualitário entre as crianças de ambos sexos e em todos os contextos - rural e urbano, como base para o alcance do desenvolvimento nacional almejado.

Esta posição, fez com que surgissem algumas instituições não governamentais para a educação pré-escolar e que incluíam crianças menores de 6 anos, mas eram poucos e não para todas as crianças, o que reduzia o acesso (Magode, 2021).

Ao longo do tempo, o governo, através da área da Saúde começou a actuar nos primeiros anos de vida, cuja a monitoria era feita por dois sectores “Acção Social” e “Inspeção Geral”. Por sua vez, para a educação pré-escolar, o Ministério da Educação instituiu uma Direcção específica que tinha a missão de criar condições necessárias como a elaboração do currículo e organização de material didático, entre outras. Contudo, esta educação não prosseguiu por exiguidade de recursos isso em 1977 (Magode, 2021. p. 28 apud Brás, comunicação pessoal, Julho, 2020).

Na lei 4/83, Moçambique reconhecia a Educação Pré-escolar como importante ao trazer-la no artigo 13 e indicar que seja destinada “às crianças com idade inferior a 7 anos e realiza-se em creches e jardins de infância.” O principal objectivo para esta educação era “estimular o desenvolvimento físico, psíquico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades.” Esta lei, esclarece, no artigo 11, que esta educação faz parte do Subsistema do Ensino Geral (Boletim da República, 1983). Apesar de a posterior considerar este Subsistema como o que compreende o ensino primário ao ensino Pré-universitário. Portando, percebe-se uma vontade de reconhecimento, mas que ao mesmo tempo é excluído.

Este percurso, demonstra um esforço por parte do governo, no período pós-independência, em implementar os cuidados para os primeiros anos e a educação pré-escolar, apesar de enfrentar grandes desafios como o da exiguidade de recursos que em algum momento levou a cessação da sua existência.

A lei 4/83 do novo Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique veio confirmar a retirada do Ministério da Educação na Educação Pré-escolar, com a sua exclusão no Subsistema do Ensino Geral, passando esta função para a Acção Social. Esta implementou então, sob orientação desta lei, as creches e centros infantis que estavam mais concentrados nas zonas urbanas e implementou em 1985 as escolinhas comunitárias como forma de expandir esta educação e permitir maior acesso. Esta acção do governo foi acrescida por iniciativas locais, impulsionado pela demanda do ingresso da mulher no mercado de trabalho e a necessidade de deixar as crianças em idade pré-escolar em ambientes “seguros e educativos”. (Magode, 2021. p. 29, apud CFD-Associação, Criança, Família e Desenvolvimento, 1999).

Não tendo prosseguido o Ministério da Educação e continuado a área da saúde, a Acção Social que monitorava passa a ser parte do Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social (MCAS) desde 1999 e é orientado pela Constituição da República de 1994 e pela Política da Acção Social aprovada em 1998. Esta política orienta no Capítulo II, artigo 1, alínea a), a necessidade de garantir para a criança em idade pré-escolar “uma educação básica integral e um desenvolvimento psicofísico harmonioso, que facilite o seu percurso nos diversos estágios de educação e crescimento. (Boletim da República, 1998. P. 2). O Ministério criado passa a ser Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS) em 2005 (Waterhouse & Lauriciano, 2009. 18) e o actualmente Ministério do Género, Criança e Acção Social e ainda continua a trabalhar no Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE).

Este percurso descreve os marcos históricos de um país comprometido com educação infantil, ainda que com exiguidade de recursos ao longo da sua história. Tanto que, é revogada a lei 4/83 do SNE, pela lei 6/92:

Em 1992 uma nova lei foi estabelecida e foi criada uma nova estrutura do Pré-escolar a Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 (capítulo 2, artigo 6), revogando a lei 4/83. Na mesma Lei, o artigo 7 do capítulo 3 define as responsabilidades mais específicas, focalizadas na promoção da implementação de creches e centros infantis para crianças com idade inferior a 6 anos. O mesmo dispositivo legal determina o objectivo principal como sendo o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças e refere-se à provisão de um ambiente de estimulação para o desenvolvimento do potencial das crianças. (Magode, 2021. p. 29-30).

A lei 6/92, apesar de manter o objectivo principal, veio com alterações significativas como a idade que passou para inferior a 6 anos e a própria denominação que passou de educação para Ensino Pré-escolar, a ampliação das possibilidades de oferta deste ensino, assim como a criação de estrutura de gestão como o Ministério da Educação em coordenação com o Ministério da Saúde e a Secretaria do Estado para a Acção Social (Boletim da República, 1992).

Após esta lei, Moçambique iniciou o processo de ratificação/adopção de directrizes internacionais, regionais, tanto que em 1994 ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança que orienta sobre a necessidade dos direitos das crianças e ainda assumiu o Desenvolvimento da Primeira Infância em 2009, num encontro da União Africana que inclusive nomeou um projecto com orientações específicas para os cuidados e educação de infância – Projecto DICIPE.

Em 1994, Moçambique ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. A Convenção reconhece o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança no seio da família e num ambiente de felicidade e de amor. Em 2009, na conferência de Ministros da Educação da União Africana, Moçambique assumiu o Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), como uma das áreas prioritárias do Plano da Segunda Década de Educação para África. No contexto moçambicano, o DPI traduz-se em Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-escolar (DICIPE). (Magode, 2021. p. 30).

Este projecto, significava uma união de esforços para a promoção de serviços de qualidade para a criança em idade pré-escolar.

DICIPE refere-se a um programa multisectorial de acções e cuidados estratégicos direccionados à criança desde o período pré-natal aos cinco anos (pré-escolar), para garantir o seu desenvolvimento integral e holístico, por formas a assegurar, por um lado a coordenação de todas as intervenções da sociedade nesta área e, por outro, mobilizando os recursos necessários para investir em acções que permitam proporcionar uma infância feliz, saudável e proveitosa e, assegurar um futuro próspero para todas as crianças (Pinto, 2017. p. 57 apud MINED, 2012).

Actualmente, segundo UNESCO (2019, p. 44), “o subsistema de desenvolvimento e educação (...) da primeira infância”, com dois níveis: 0-2 anos de idade - atendimento feito nas creches e 2-5 está sob coordenação do Ministério do Género, Criança e Acção Social (MGCAS), Ministério da Saúde (MISAU) e Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Em Moçambique actualmente, a Educação Pré-escolar decorre em quatro níveis: Creches, Jardins de Infância, Centros infantis e Escolinhas Comunitárias. Cujos Centros infantis são o foco desta pesquisa.

Creches que atendem crianças dos 2 meses até aos 2 anos; – Jardins Infantis que atendem as crianças dos 2 anos 5 anos; – Centros Infantis que atendem crianças dos 2 meses aos 5 anos; – Escolinhas [Comunitárias] que atendem crianças dos 2 aos 5 anos; (Pinto, 2017. p. 56)

Este posicionamento de Moçambique foi contínuo e permitiu o reconhecimento desta educação como prioritária a ponto de se ter a lei 18/18 que concebe esta educação como um dos subsistemas do SNE e a sua expansão para mais acesso e qualidade.

2.9.3.1 Dados estatísticos sobre a educação da infância em Moçambique

Segundo o Portal do Governo de Moçambique, o censo de 2017 indicou que o país possui uma população de 27.909.798 de habitantes, da qual 13.348.446 são homens e 14.561.352 são mulheres (<https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Populacao>). Desta população 4. 655. 732 são crianças dos 0-4 anos, crianças em idade Pré-escolar, das quais 2. 300 .350 são do sexo masculino e 2. 355. 382 do sexo feminino (INE, 2019), sendo as

crianças cinco anos inclusas nas de 05-09 anos de idade sem possibilidade da sua visualização específica.

Em termos de instituições de Educação de Infância, informação mapeada até 2019 pelo MGCAS (2020) indica que o país tem: 623 Centros Infantis, dos quais 12 são públicos e 611 privados; 879 Escolinhas comunitárias. Estas instituições trabalharam com 106.630 crianças dos 0-5 anos de idade no período até 2019 conforme a tabela 5 abaixo.

Tabela 6: Instituições de educação de infância e crianças abrangidas de 2015 a 2019 em Moçambique

Ano Nº Instituições Nº Crianças	2015	2016	2017	2018	2019
Públicos Nº Crianças	8 1.469	10 1.597	12 1.552	12 1.726	12 1.622
Privados Nº Crianças	379 27.153	436 30.034	501 32.561	608 32.502	611 41.751
E.Comunit. Nº Crianças	696 60.291	741 53.704	732 53.353	747 56.842	879 63.257
Total (Crianças atendidas)	88.913	85.335	87.466	91.070	106.630

Fonte: MGCAS, 2020

Dados do mesmo Ministério, indicam que até 2023 estas instituições de infância abrangeram 120.252 crianças dos 0-5 anos a nível nacional, sendo 72.151 do sexo feminino e 48.101 do sexo masculino.

Informação específica da Cidade de Maputo, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) no Quadro 3. que descreve a População por idade- segundo província- área de residência e sexo, esta cidade apresenta uma população infantil de 112.473 crianças dos 0-4 anos das quais 56.168 rapazes e 56.305 meninas (INE, 2017). O Mapeamento do MGCAS,

indica que em termos de instituições de Educação de Infância, a cidade conta com 168 Centros Infantis e 72 Escolinhas Comunitárias.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

O presente capítulo discute sobre as abordagens a serem aplicadas e os procedimentos que foram seguidos neste estudo. Por isso, neste capítulo são descritas o local do estudo, as metodologias usadas, a caracterização de participantes, incluindo os critérios de selecção, o tipo de estudo, técnicas e instrumentos, assim como o processo de recolha e análise dos dados. Por fim, tem-se a validade e fiabilidade, considerações éticas e limitações do estudo.

3.1 Descrição do campo de pesquisa

O pensamento da realização de uma pesquisa é sempre acompanhado pela discussão do campo da pesquisa. Neste caso, teve-se como campo de pesquisa quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo que se passa a descrever com uma denominação codificada por questões éticas. Em termos de localização dos mesmos temos os bairros da Sommerschild, Zimpeto, Central e Alto-maé. Antes de se descrever os Centros Infantis, apresenta-se um pouco sobre a própria Cidade de Maputo para alguma visão sobre a sua estruturação, dimensão e visão da disposição dos centros envolvidos.

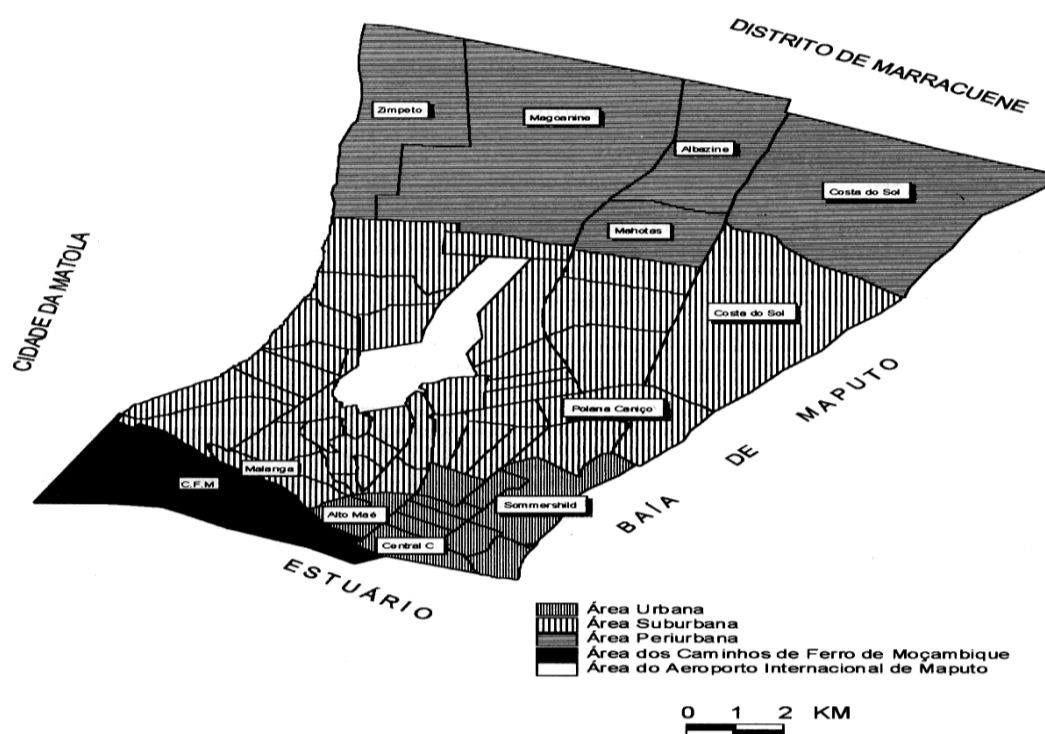


Figura 5: Mapa da Cidade de Maputo – Áreas
Fonte: Manuel Araujo (1999. p. 178)

A Cidade de Maputo constitui a capital de Moçambique e encontra-se a Sul do País. Esta cidade tem a sua criação o séc. XVI pelos Portugueses durante a colonização e foi, nessa altura, denominada de Lourenço Marques. Após a independência de Moçambique em 1975, passa para Maputo, denominação inspirada do Rio Maputo (Pimentel, 2013; Stacciarini, Chaveiro e Azevedo, 2023; Araújo, 1999). A cidade, como se pode verificar no mapa, cita na margem ocidental da Baía de Maputo e tem como limites a Noroeste e Oeste a Cidade da Matola, a Norte o Município de Marracuene, a Oeste Município de Boane e a Sul Matutuíne.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística-INE (2017), no Quadro 3. que descreve a População por idade- segundo província- área de residência e sexo, a Cidade de Maputo apresenta uma população de 1.080.277 de habitantes. Destes, 521.356 são homens e 558.921 são mulheres. A mesma possui 112.473 crianças dos 0-4 anos das quais 56.168 rapazes e 56.305 meninas, havendo dificuldade com o número de crianças com 5 anos de idade por fazerem parte do intervalo de crianças de 5-9 anos de idade. Esta possui, em termos de instituições de educação de infância, 168 Centros Infantis.

3.1.1 Centro Infantil 1

O Primeiro Centro Infantil 1 (CI1) a ser visitado no âmbito desta pesquisa começou a funcionar em 1975, segundo a Direção do próprio centro, numa casa pertencente a uma família que aquando das Nacionalizações concedeu o edifício ao estado com o propósito específico de ser um Centro Infantil. O centro possui recursos humanos compostos por uma Directora Geral, uma Pedagógica, uma administrativa e onze educadoras. Em termos de abrangência, este alberga crianças de até aos cinco anos de vários bairros urbanos a periurbanos da Cidade e Província de Maputo. A estrutura do Centro é composta por oito salas de actividades, um Gabinete da Direcção, uma Secretaria, uma Sala de espera, uma Cozinha, três Refeitórios, três Dormitórios, um Armazém, uma Lavandaria, uma Sala para costura, quatro Casas de banho, totalizando 25 compartimentos.

3.1.2 Centro Infantil 2

Este Centro Infantil 2 (CI2), criado em 2011. No período de 2011-2015 esteve sob uma gestão de um determinado corpo directivo e a partir de 2016 está sob a gestão do corpo directivo actual. Este possui, em termos de recursos humanos sete educadoras e um educador, uma Directora Geral e uma Directora Pedagógica.

No que concerne à abrangência, a instituição alberga crianças de até aos cinco anos com várias proveniências, entre os bairros da Cidade e Província de Maputo. O Centro possui 15 compartimentos: cinco Salas de actividades das quais quatro funcionam também como dormitórios, um Refeitório que é também usado como sala de actividades, duas Casas de banho infantis e duas para funcionários, um Gabinete pedagógico, um Gabinete do Director, uma Secretaria, uma Cozinha, um Armazém de alimentos, uma Sala de atendimento psicológico, um Pátio, uma Piscina, um Ginásio com quadra de basquete.

3.1.3 Centro Infantil 3

O Centro Infantil 3 (CI3) foi estabelecido em 2005 com o objectivo de atender toda a criança em idade pré-escolar, isto é, de até aos cinco anos de idade. Este possui 19 educadoras.

Neste momento, em termos de cobertura, o centro alberga crianças de vários bairros da Cidade e Província de Maputo, desde o próprio bairro Central até Matola, Intaka entre outros. O Centro é composto por 34 compartimentos, nomeadamente: três Refeitórios, duas Cozinhas, oito Salas de actividades das quais quatro são polivalentes, funcionando também como dormitórios, três Dormitórios, dois Pátios com arrelia, uma Secretaria, quatro Casas de banho das quais duas para meninas e duas para rapazes, duas Casas de banho para funcionários, uma Lavandaria, dois Armazéns, dois Vestiários divididos em meninas e rapazes, um Gabinete metodológico, uma Sala de isolamento, um Gabinete médico, uma área de serviços.

3.1.4 Centro Infantil 4

Esta instituição, Centro Infantil 4 (CI4), existe desde o tempo colonial, década de 30. Na altura funcionava como dispensário e tinha como vocação as consultas pré-natais e atendimento a crianças de até cinco anos e aos cuidados das irmãs religiosas. Este passa a ser Centro Infantil e sob a tutela da Acção Social depois da independência Nacional e a receber crianças de até cinco anos.

O centro, alberga crianças da Província e Cidade de Maputo como Boane, Malhampsene, Alto Maé, bairro Central, entre outros. Este se encontra organizado em 4 blocos subdivididos 36 compartimentos, nomeadamente: um Gabinete da Directora, uma Sala de espera, uma Secretaria, uma Sala de administração, um Gabinete metodológico, 19 Salas de actividades, um Posto de socorro, cinco Refeitórios, três Cozinhas, uma Lavandaria, uma Sala de costura,

uma Sala de mamadeira, três Armazéns, sete Dormitórios, três Vestiários, sete Sanitas, uma garagem e cinco Banheiros.

3.2 Tipo de estudo

O foco em estudar uma temática ou fenómeno conduz a pesquisadora a ter momentos de reflexão sobre que tipo de estudo a ser seguido. Estas reflexões estiveram, também por detrás da realização desta pesquisa.

A princípio, havia uma convicção clara de que o estudo seria de uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, em relação aos procedimentos, como o que podia se aplicar melhor para responder aos objectivos preconizados. Contudo, com a pandemia da COVID-19, que motivou o encerramento dos centros ou a mudança de funcionalidade dos Centros infantis por um período, houve necessidade de aplicar outro método ainda na abordagem qualitativa que pudesse ser aplicável às especificidades do novo contexto. Assim, após a avaliação de diferentes tipos de métodos tendo em conta o objectivo principal da pesquisa, o estudo quanto à abordagem é qualitativo de natureza básica e estudo de casos múltiplos quanto aos procedimentos. Quanto aos objectivos a pesquisa tomou a característica descritiva para melhor fazer face às reflexões preconizadas.

A abordagem qualitativa foi adequada, pois procura compreender de forma detalhada as características de um fenómeno social, isto é, o porquê do seu acontecimento ou como na perspectiva dos participantes, com base naquilo que é apresentado pelo grupo alvo da pesquisa baseado na descrição das suas vivências ou experiências (Chueke & Lima, 2012; Gerhardt & Silveira, 2009; Guerra, 2014). Como também referem Erlingsson e Brysiewicz (2017), permite compreender o contexto social em estudo com profundidade e que constitui uma abordagem que vai ganhando espaço nos últimos tempos pela sua aplicabilidade versátil no contexto da diversidade das áreas do saber.

A natureza básica, para Prodanov e Freitas (2013, p. 51) “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” Por isso, a sua implementação foi no sentido de auxiliar na análise das práticas educativas na infância e sua participação na promoção da igualdade e equidade de género,

através das vivências profissionais dos gestores/as e educadoras/res de infância no seu trabalho quotidiano com as crianças. O conhecimento produzido servirá para melhor entendimento do fenómeno em estudo e sugestões para a sua aplicabilidade no contexto estudado e em outros afins.

A lógica descritiva que o estudo tomou, quanto aos objectivos, cinge-se no facto de poder permitir a compreensão ou conhecimento da dinâmica das práticas educativas na infância e se estas estão ou não comprometidas com a questão de promoção da igualdade e equidade de género, já que é aplicada ao contexto de pesquisa na educação e consiste em descrever eventos de um determinado contexto ou realidade (Triviños, 1987). Esta, permite também analisar e interpretar os fenómenos em estudo, entre outros procedimentos que concorram para um melhor conhecimento (Prodanov & Freitas, 2013).

O estudo de caso faz parte do percurso da implementação da abordagem qualitativa no contexto da investigação científica e um dos mais usados e com grande destaque nas pesquisas em educação (Triviños, 1987; Cruz, 2018) ainda indica que o estudo de caso “(que) pode ser de uma pessoa, uma organização, um evento ou uma ação que ocorre ou que ocorreu” busca clarificar aspectos em estudo, inerentes a um fenómeno específico, através de uma análise pormenorizada e aprofundada do mesmo, podendo combinar várias técnicas como entrevistas, análise de documentos, entre outros. O estudo pode ser também de caso “múltiplo ou único” conforme a indicação do fenómeno em análise. Para este estudo, aplica-se o caso múltiplo já que envolve 4 Centros Infantis da Cidade de Maputo.

Triviños (1987), afirma que apesar de os resultados deste tipo de estudo não permitirem generalizações, cingindo-se apenas ao contexto estudado, fornece informação valiosa para mais pesquisas sobre o fenómeno. Assim como, por exemplo, neste trabalho apresenta-se um panorama sobre a promoção de igualdade e equidade de género nos 4 Centros Infantis e através de outros estudos que podem ser quantitativos ou não se explorar mais, envolvendo mais centros de modo a ter um panorama abrangente dos centros da Cidade de Maputo ou mesmo expandir para o nível Nacional.

3.3 Participantes do estudo

Participantes deste estudo são gestoras e educadores/as dos quatro Centros Infantis dos 168 Centros Infantis da Cidade de Maputo. Os centros foram arrolados por acessibilidade sendo dois públicos localizados, conforme ilustra o mapa acima, um em zona Urbana e outro na zona, ainda que seja Urbana, mas em fronteira com a Suburbana⁷. Dois privados com a mesma disposição de localização que os públicos, isto é, um em zona Urbana e outro na zona Periurbana⁸.

As consequências da Pandemia da COVID-19 na Educação de Infância conduziram à implementação do arrolamento por acessibilidade, assim, a recolha de dados decorreu nos centros infantis disponíveis no período da pesquisa. Contudo, houve uma certa consideração, mesmo dentro do acesso, de manter a questão da disposição geográfica – centro da cidade e zona Suburbana/Periurbana ou próximo, da natureza administrativa – públicos e privados e da quantidade – dois públicos e dois privados.

Nos Centros Infantis foi administrada a entrevista semiestruturada a oito gestoras, 16 educadoras e um educador que obedeceram aos critérios de participação, totalizando 25 participantes.

3.3.1 Modo de selecção dos/as participantes

A selecção dos/as participantes obedeceu a questão da acessibilidade que foi usada para os centros, visto que havia os/as que se encontravam em casa pelo período de isolamento social advindo da pandemia, sem actividades educativas na instituição e sem possibilidade de serem acessados/as via celular. Pois, algumas entrevistas tiveram de ser via telefónica, devido ao contexto.

Após à submissão da carta de cobertura do estudo na instituição e aceite, era marcado o período adequado em termos de dias e horários para o processo das entrevistas. Chegado o dia e a hora, participantes eram submetidos/as à entrevista de forma voluntária, consoante a ordem de disponibilidade em um espaço sem grandes interferências indicado pela instituição.

⁷ Zona que se encontra logo após a Urbana

⁸ Zona após a Suburbana

Antes da entrevista, havia um processo de busca de consentimento, onde se informava da pesquisa, objectivos, sua finalidade, a importância da sua participação e a questão da voluntariedade ou interrupção ao longo do próprio percurso da mesma caso não se sentissem à vontade em continuar. Este procedimento foi para todos/as, incluindo nas entrevistas telefónicas. As entrevistas eram gravadas via um gravador ou telemóvel e à posterior transferidas para o computador para melhor manejo e segurança, e para o processo de transcrição.

Face ao exposto constituíram critérios de inclusão os seguintes:

- Ter idade maior ou igual a 18 anos,
- Ser gestor/a activo/a do centro,
- Ser educador/a activo/a do centro,
- Aceitar participar de forma voluntária.

Critérios de exclusão:

- Ser gestora ou educador/a do centro, mas por alguma razão não estar disponível para participar do estudo.

3.3.2 Características Sociodemográficas das/o participante/s

Neste estudo, como referiu-se anteriormente, recrutou-se 25 participantes entre gestoras e educador/as.

Gestoras dos Centros Infantis

As oito gestoras dos Centros Infantis (dois públicos e dois privados) estão subdivididas em duas para cada centro, uma gestora geral e uma pedagógica. A maior parte das gestoras tinham idades que se enquadravam na faixa etária de maiores de 40 anos de idade, excepto uma que se encontrava no intervalo dos 30-40 anos, já que se optou por trabalhar com intervalos e não idades exactas especificamente como forma de evitar possíveis constrangimentos relativos a este aspecto.

Em termos de formação, o Centro tem cinco com Licenciatura, uma em Acção Social, uma em Psicologia Social e Comunitária e com formação em Educação de Infância e três sem especificação das áreas. As restantes, uma é técnica em Educação de Infância, uma técnica Média em Acção Social e uma técnica Média em Educação de Infância. No que concerne a

experiência na área de educação de infância, os anos variaram de quatro a 35 anos. Portanto, esta informação sobre a gestão dos centros demonstra, além de ser totalmente feminina é conduzida por pessoas com maturidade em termos de idade e com formação significativa e experiência relevante na área de educação de infância.

Tabela 7: Dados sociodemográficos das gestoras

Código Gestora⁹	Sexo	Idade	Formação	Natureza de instituição	Código da instituição¹⁰	Anos na infância
CI1G1	F	>40	Técnica Superior Acção Social	Pública	CI1	34
CI1G2	F	>40	Técnica Média Acção Social	Pública	CI1	13
CI2G1	F	>40	Licenciatura	Privada	CI2	4
CI2G2	F	>40	Licenciatura em Psicologia Social e Comunitária e Técnica em Educação de Infância	Privada	CI2	5
CI3G1	F	30-40	Licenciatura	Privada	CI3	13
CI3G2	F	>40	Licenciatura	Privada	CI3	25
CI4G1	F	>40	Técnica Profissional de Educação de Infância	Pública	CI4	35
CI4G2	F	>40	Técnica Média em Educação de Infância e Licencianda	Pública	CI4	10

Fonte: A pesquisadora

Educador/as de Infância

As educadoras participantes do estudo são 16 e um educador, como se pode perceber, uma maioria constituída por mulheres, incluindo a gestão que é totalmente feminina. Em relação às educadoras, as suas idades variavam do intervalo de 20 a mais de 40 anos de idade. No que se refere à formação parte de 6ª classe a 12ª classe do ensino geral, formação básica e média em educação de infância, e duas em iniciação de formação superior. O educador tinha idade no intervalo de 20-30 anos e o nível médio do ensino geral em termos de formação. Os anos de experiência na Educação de Infância partem de 2 a 36 anos para as educadoras e o educador tem 3 anos.

Os dados sociodemográficos das educadoras e do educador visualizam profissionais também com maturidade pela sua idade jovem a idade adulta com formação básica, média, ainda que

⁹ Código formado com denominação da instituição, posição de participação da mesma, inicial do cargo e posição de participação da participante.

¹⁰ Código formado com denominação da instituição e posição de participação da mesma.

algumas e o educador não sejam formados na área específica da educação de infância, contudo se pode acreditar que haja conhecimentos básicos para o trabalho, emparelhando com os anos de experiência.

Tabela 8: Dados sociodemográficos das educadoras e do educador

Código Educadora/r ¹¹	Sexo	Idade	Formação	Natureza de instituição	Código da instituição ¹²	Anos na infância
CI1E1	F	40	Formação como educadora de infância pela Acção Social	Pública	CI1	36
CI1E2	F	30-40	Nível médio	Pública	CI1	15
CI1E3	F	>40	11ª classe	Pública	CI1	18
CI2E1	F	>40	Nível médio e formação em educação de infância	Privada	CI2	8
CI2E2	F	20-30	Nível médio	Privada	CI2	4
CI2E3	M	20-30	Nível médio	Privada	CI2	3
CI2E4	F	30-40	Nível médio/Licencianda	Privada	CI2	2
CI3E1	F	30-40	10ª classe	Privada	CI3	9
CI3E2	F	30-40	8ª classe	Privada	CI3	13
CI3E3	F	30-40	10ª classe	Privada	CI3	10
CI4E1	F	>40	10ª classe e em formação para Técnica Média em Ed. de Infância	Pública	CI4	28
CI4E2	F	>40	Nível Médio em Educação de Infância	Pública	CI4	12
CI4E3	F	30-40	Nível Médio em Educação de Infância	Pública	CI4	9
CI4E4	F	>40	7ª classe	Pública	CI4	31
CI4E5	F	>40	Técnica Básica em Educação de Infância	Pública	CI4	33
CI4E6	F	>40	9ª classe	Pública	CI4	23
CI4E7	F	30-40	Nível médio de Ed. de Infância e 2º ano de Licenciatura em Educação de Infância UP	Pública	CI4	9

Fonte: A pesquisadora

3.4 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo realizou-se entrevistas semi-estruturadas (aprofundada nas técnicas de recolha de dados) dirigida aos/às educadores/as e gestores/as dos centros, no período de Abril a Agosto de 2021 de modo a colher dados relativas às práticas educativas na infância e a promoção da igualdade e equidade de género. Estas entrevistas foram combinadas com a

¹¹ Código formado com denominação da instituição, posição de participação da mesma, inicial da função e posição de participação da/o participante.

¹² Código formado com denominação da instituição e posição de participação da mesma.

observação e a análise documental. A explanação sobre cada técnica usada é acompanhada pela indicação do instrumento aplicado.

3.4.1 Análise documental

Uma das ferramentas que tem sido aplicada no processo de recolha de dados é a análise documental. Esta consiste em análise de documentos primários relevantes para a pesquisa em curso, como o próprio nome sugere (Pimentel, 2001; Corsetti, 2006; Bardin, 2011; Oliveira, Germani & Chiesa, 2016). A essência desta ferramenta consiste em transformar o material primário em outro, que pode ser denominado de secundário, que possa auxiliar na compreensão do fenómeno em estudo de uma forma específica ou que possa permitir acessibilidade e compreensão do mesmo material. Esta pode ser feita através de sínteses, resumos, entre outros procedimentos (Bardin, 2011; Oliveira, Germani & Chiesa, 2016).

Para este estudo, recorreu-se a análise documental para buscar dados encontrados em registos escritos afins ou que auxiliem na compreensão do fenómeno proposto por este estudo, tendo em conta os objectivos traçados. Esses registos são usados como fontes de informação. E neste caso foram analisados os seguintes documentos: a Política do Género e Estratégia de sua Implementação (2018), Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação, Plano Estratégico da Educação (2020-2029), a Estratégia de género do sector da Educação (2016-2020), o IV Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2018-2024), o Programa Educativo para Crianças de 1º a 5º ano e o Livro de Recursos do Educador. Estes documentos foram analisados recorrendo-se a grelhas de análise (ver apêndice 1 e 2). Os mesmos forneceram conteúdos importantes para a compreensão da infância e género em Moçambique e também, se estes instrumentos orientam práticas educativas na infância para promoção da igualdade de género os centros infantis.

3.4.2 Entrevista semi-estruturada

A entrevista é uma das técnicas ou um procedimento utilizado na investigação social para a recolha de dados, e que consiste num encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação face-a-face e de maneira metódica (Marconi & Lakatos, 2003; 2017). Conforme estes autores, trata-se de uma técnica vantajosa pois, pode ser usada com todo o tipo de população (níveis sociais e académicos), e permite à (ao) pesquisador(a) tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários.

Esta torna-se entrevista semiestruturada quando no processo de recolha de dados, a pesquisadora se faz acompanhar por um guião com perguntas abertas para uma livre exposição da pessoa participante em relação ao fenómeno em estudo e se dispõe a efetuar questões de aprofundamento, esclarecimento ou complemento ao longo da interacção (Guazi, 2021).

Neste sentido, no processo de recolha de dados a pesquisadora usou guiões de entrevista constituídos por questões abertas que nortearam as sessões com gestoras (ver apêndice 3) e educador/as (ver apêndice 4), enquanto outras foram surgindo no decurso da entrevista, como as de exploração, aprofundamento ou clarificação de algum conteúdo referido pelo(a) informante como no exemplo a seguir, onde temos a questão de aprofundamento em maiúsculas e negrito em meio a respostas dada pela participante.

Questão orientadora: Na sua opinião que conteúdos, actividades e brinquedos são mais adequados para as meninas e para os meninos?

CITE3 - ... existem, dependendo da faixa nem, da idade, tratando-se de crianças de dois anos eu acho que os brinquedos acabam sendo iguais. A medida que vamos, quando elas mais crescidinhas, assim trata-se do 3º, 4º ano, 5º ano, já sabe diferenciar que isto é de menina, isto é, de rapaz. Então nós temos que dar de acordo com ah, o sexo posso dizer isso, mas não no sentido de discriminar, no sentido delas de adaptarem a trabalhar com o seu instrumento adequado. **[QUE INSTRUMENTO PARA AS MENINAS E PARA OS RAPAZES?]** Ah, a base das meninas sempre as bonecas, como posso dizer as bonecas, e aqueles jogos de encaixe também elas podem para poder aprender...

As entrevistas foram para os (as) educadores (as), direcção geral e pedagógica dos centros, de modo a explorar as suas práticas como elenco do centro e a questão da promoção da igualdade e equidade de género. No princípio as entrevistas seriam presenciais, contudo pelo período da sua realização que era da Pandemia da COVID – 19, algumas foram via telefónica e sendo gravadas em simultâneo. Especificamente, as entrevistas com duas gestoras, um educador e 3 educadoras foram telefónicas. É importante salientar que todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

3.4.3 Observação

A observação, que também foi aplicada neste estudo, constitui uma técnica de colecta de dados com recurso aos sentidos para a obtenção de informações. Esta envolve também a análise dos eventos alvo do estudo em curso (Marconi & Lakatos, 2003; 2017).

A observação como uma das técnicas neste estudo consistiu no uso das anotações de campo que consistem em descrever o contexto da pesquisa a “situação e o ambiente em que ocorre a pesquisa como também anotações do que é dito pelos participantes do estudo” (Rees e Mello, 2011, pp. 42-43). Portanto, ao longo do trabalho nos Centros, a pesquisadora observou a disposição do contexto/ambiente do local do estudo trabalho recorrendo a um guião de observação (ver apêndice 5), as salas de actividades, os refeitórios e fez as devidas anotações.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

O processo de análise de dados em pesquisas qualitativas constitui uma tarefa complexa que envolve dinâmicas bidireccionais entre descrições e interpretações, entre dados concretos e conceitos abstratos e, aconselha-se que se faça simultaneamente com a recolha de dados (Texeira, 2003). Este processo foi efectuado com recurso a grelhas de análise (ver apêndices 1, 2 e 7) e à técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) como uma das que pode ser aplicada às pesquisas qualitativas. Esta técnica é constituída por fases e cada uma apresenta os procedimentos para a análise de dados.

A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas aplicadas no processamento dos dados recolhidos, com vista à compreensão crítica do sentido dos conteúdos manifestos ou latentes e suas significações explícitas ou implícitas (Erlingsson & Brysiewicz (2017); Mozzato & Grzybovski, 2011; Sampaio & Lycarião, 2021). Na visão de Bardin (2011) secundado pelos autores anteriores esta técnica envolve três fases: a primeira é a pré-análise, a segunda a exploração do material e a última o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Estas fases nortearam o processo de análise de dados aplicando-se esta técnica.

3.5.1 Fase pré-análise

Esta constitui a primeira fase do processo de análise de dados aplicando a técnica de Análise de Conteúdo. Nesta o(a) pesquisador(a) mantém um contacto inicial com os dados brutos das

entrevistas transcritas e efectua os primeiros procedimentos que se resumem na organização do material de modo a permitir o seu manejo posterior. Mozzato e Grzybovski (2011) referem que o procedimento envolve etapas como: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contacto com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A fase definiu as directrizes que informaram sobre que material seria alvo de análise e como foi analisado através de passos preconizados. Tendo, no processo de recolha de dados, obtido uma diversidade de informações ou material, nesta fase a pesquisadora definiu, do material obtido, aquele que seria analisado considerando os objectivos da pesquisa.

Este processo envolveu leitura e apreciação do material resultante das entrevistas transcritas, identificação do material adequado, definição do que buscar nesses materiais. Portanto, a leitura e releitura do material e a identificação, tendo em conta as respostas, as questões feitas e os objectivos da pesquisa, constituíram o foco desta fase como um processo organizativo. A seguir partilha-se um estrato exemplo desta fase.

TRANSCRIÇÕES CHIGI

1. Fale-nos um pouco sobre a história do centro infantil (Quem fundou, objectivos do/a fundador/a, quem financia e área de abrangência em termos de bairro de proveniência das crianças).

R: Chamamos de jardim nem, mas é Centro Infantil, porque nós recebemos as faixas etárias a partir dos 0 aos 5 anos(...)

2. Quantos/as educadoras/es tem? Como estão distribuídos? (se em número há igualdade de género) e como tem sido a rotina diária do centro?

R: O centro tem 12 educadores. Uma que está prés a reformar então vamos contar que temos 11, mas pro enquanto vamos contar que temos 12, nesses 3 são contratados. Só temos educadoras, temos um professor de dança, e um professor de inglês. [Porque não tem educadores] Posso dizer que é o pensamento dos próprios homens nem, porque numa turma, por exemplo, eu sou facilitadora, leciono este curso de Educação de Infância, talvez numa turma de 35, 40 alunos, você pode apanhar 3 educadores, mas que estes 3 educadores que estão sentados na carteira o objectivo quando sair dali não vai pegar o comboio como a linguagem diz, mas sim é porque está ali para conhecer a matéria e depois dali vai lá no centro infantil, mas como administrativo,

como director ou como director pedagógico. Ihm, acho que os próprios homens eles não se sentem bem tendo essa função de pegar comboio enquanto, ihm, desde nos anos passados, você contava mesmo, ver um homem pegar comboio, ihm, contava. Pegar comboio é trabalhar com a criança, porque quando, pegar comboio é aquela coisa vamos dar mão, não ser agora que estamos no tempo de pandemia, porque, mas dantes para você se dar uma boa educação sai da sala, vão talvez no intervalo ou vão na casa de banho, meninas vão pegar comboio. Comboio é uma atrás da outra, ihm, a linguagem. Rapazes também um atrás do outro, então chamamos por linguagem verbal, comboio. O comboio tem vagões (risos). Então talvez é essa parte que os homens em si, eles excluem-se 'eh, eu trabalhar num centro infantil, vão dizer que sou matreco' ou que, não sei qual é o pensamento, mas que mesmo são formados. Numa turma podes apanhar mesmo duas ou três, mas que o objectivo está ali para adquirir conhecimento, porque não pode trabalhar num centro infantil sem conhecer aquilo ali (...) Quando a saúde formou novo Ministério, quando se forma novo ministério, isso já foi na presidência do presidente Joaquim Chissano, ele que veio formar esse novo ministério que os centros infantis e organizações não-governamentais são instituições privadas que estão a se lidar mais com crianças ou com pessoas eeh, pessoas carenciadas então passam já a ser, a estar no novo ministério que é o Ministério de Coordenação e Accção Social (...)

3.5.2 Fase de exploração do material

A exploração do material, considerada a segunda etapa do processo de análise de dados na técnica de análise de conteúdos, consiste na codificação, classificação e categorização dos dados trabalhados na etapa pré-análise.

A profundidade das interpretações posteriores dos conteúdos depende muito do trabalho feito nesta etapa. Pois, nesta etapa define-se as categorias e a identificação das unidades de registo (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registo que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registo) (Mozzato e Grzybovski, 2011).

Conforme Sampaio e Lycarião (2021, p. 46) as categorias, que são criadas como etapa final desta fase, “são geralmente baseadas na pergunta de pesquisa, na unidade de análise selecionada, em teorias relevantes, em pesquisa prévia e mesmo com base nos próprios dados (...)”.

Desta explanação percebe-se esta fase como crucial no processo de análise de dados, pois constitui o espaço onde todos os conteúdos obtidos durante o processo de recolha de dados

são codificados, classificados e categorizados de forma a orientarem as interpretações e sínteses sobre o trabalho em curso. Entende-se também que as categorias podem advir de diversas fases do próprio trabalho como das perguntas de pesquisa e outras conforme indicado. Ao nível desta pesquisa, nesta fase houve a identificação de partes do texto dos conteúdos por cores e as/os participantes por códigos alfanuméricos. Após esta actividade passou-se à definição de categorias e inserção de parte de texto correspondente a cada área. Este processo permitiu organizar o material para a fase seguinte, conforme o exemplo abaixo.

Tabela 9: Fase da exploração do material

Legenda:

1. Conteúdos em parenteses rectos e em laranja – questões de aprofundamento ou clarificação.
2. Conteúdos em parenteses curvos – conteúdos de observações e não ditos.
3. Reticências – Conteúdos retirados por não serem considerados relevantes para a análise.
4. Conteúdo pintado em castanho – resposta directa a questão.
5. Conteúdo em azul – justificações e explicações.
6. Conteúdo em cinza – conteúdo que contradiz com a resposta da participante.

Tabela 9: Fase da exploração do material

Unidades de Contexto	Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo
CI1G1 - ... equidade de género ou igualdade de género é porque tanto o homem, tanto a mulher todos devem ter a mesma oportunidade. Falando de uma forma geral, dantes para você ver uma senhora subir poste, diziam que esse trabalho é de quê? É dos homens, não é das mulheres, mas a mulher tudo aquilo que o homem, a mulher também... A mulher dantes diziam que não podia chefiar, porque o cargo de chefia, mas a mulher também está lá a chefiar. CI1G2 - ... homem e a mulher tem os mesmos direitos. O homem pode fazer o, o, o trabalho que a mulher faz, assim como a mulher também pode fazer o, o trabalho que o homem faz. A mulher quando sai do serviço não muda de ser mulher, não muda de ser esposa de alguém, tem que saber que eu quando entro dentro da minha casa sou mãe e sou esposa do fulano... Então aí, há, há, cabe a pessoa perceber que afinal de conta eu tenho direito de fazer aquilo que homem faz, mas também no, não muda nada, politicamente somos todos iguais maji aquilo que se diz mulher, homem e mulher não muda, sempre o homem tem o seu papel e a mulher tem o seu papel, maji os direitos são os mesmos... Então, mas também nós também já com essa nossa maneira de ser, às vezes já esquecemos que a mulher tem que ser submissa ao seu marido, mas o marido também tem que amar a sua e respeitar a sua esposa. Então é daí que, que eu digo que a pequena diferença é essa de o homem, é homem porque é cabeça da família, tem aquilo que ele faz dentro da casa como um esposo. A mulher também tem aquele que é o papel dela cuida das crianças, cuida do próprio marido, cuida de si mesma ... mas quando ficamos independente é quando já veio a mulher, esta mulher que foi uma mulher forte que conseguiu entrar onde o homem entrava, no mato onde o homem esteve e conseguiu pegar arma do mesmo jeito que homem também pega arma... [A igualdade de género importância] importante é, o que se quer é sabermos usar essa tal igualdade. É muito bonito, ihm, é muito bonito, uhm, é importante mesmo. Porque como eu também cresci um bocadinho naqueles tempos, via que era um sofrimento que os nossos pais, as nossas mães passavam. É diferente de agora, mesmo criança de hoje está independente ... é importante saber os nossos direitos, mas também temos que respeitar. Sabermos como usar...	Noções sobre género e equidade de género	- Importância sobre a abordagem dos mesmos.	- Mulher fazer o que o homem faz, - Admissão de um educador no Centro Infantil - Direitos iguais entre homem e mulher, - Igualdade igual a equidade de género, - Equidade não sei qual o sentido, - Acompanhamento das mudanças sociais, - Mídias, - Igreja, - Capacitações - Mulher também a poder ocupar cargo de chefia, - Diminuição do sofrimento da mulher, - Homem pode ajudar a mulher nas tarefas domésticas. - Mas mulher não pode esquecer seu lugar e homem seu lugar. - Dá oportunidades iguais para todos

Fonte: A pesquisadora

3.5.3 Fase de tratamento dos resultados

A fase de tratamento dos resultados é a etapa das “interpretações e inferências” que envolve a “intuição, análise reflexiva e crítica” do material codificado, classificado e categorizado, isto é “Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais;” (Mozzato & Grzybowski, 2011, p. 735).

Esta etapa constitui o culminar de um processo iniciado no primeiro contacto com o material bruto e passado da sua organização. Aqui realizou-se a interpretação dos conteúdos previamente organizados, a síntese e a indicação da evidência que orienta a interpretação feita. Aplicou-se nesta fase a capacidade da pesquisadora de uso da sua intuição para buscar o conteúdo latente que os dados sugeriram, ou seja, foi possível captar significados dos dados que foram além dos órgãos dos sentidos, mas sim da capacidade reflexiva e crítica norteada pela revisão da literatura.

3.6 Validade e fiabilidade

Uma pesquisa rigorosamente feita exige a consideração de questões relativas à autenticidade dos dados e à relevância destes para responder aos objectivos que norteiam o estudo.

Para Marteleira (2008), Rees e Mello (2011) e Chueke e Lima (2012), a fiabilidade ou credibilidade e a validade constituem critérios de avaliação da qualidade dos dados da investigação. O primeiro refere-se à qualidade externa dos dados, isto é, verifica-se se os dados referem a informação efectivamente recolhida e não foram fabricados. O segundo refere-se à qualidade interna dos dados, isto é, avalia a relevância da informação recolhida para o conhecimento que se pretende produzir. Estes aspectos são de uma importância em qualquer tipo de pesquisa, principalmente a qualitativa.

Nesta pesquisa, como forma de conferir a fiabilidade e a validade dos dados da investigação, orientou-se pelo envolvimento de vários ângulos de estudo do fenómeno “triangulação de diferentes pontos de vista”, por isso a aplicação de técnicas de recolha de dados como a entrevista e observação, assim como a análise documental. Um outro aspecto a considerar para esta questão é a descrição da situação como é vista como se estivesse a tirar uma fotografia do momento e os depoimentos anotados exactamente como são feitos com as palavras originais dos participantes e não incorrer em interpretações. Outro passo dado foi a aplicação piloto do guião de entrevista.

3.7 Considerações éticas

Em salvaguarda de questões éticas, o projecto de pesquisa foi submetido ao Conselho Científico da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, primeiramente.

Após à sua aprovação, evidenciada pela credencial facultada pela mesma faculdade (ver anexo 1 e 2), solicitou-se às instituições que coordenam a área de Educação de Infância (Ministério de Género, Criança e Acção Social e Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano) a autorização para a realização da pesquisa e aos/às participantes a sua anuência através de um consentimento informado para participarem nesta pesquisa (ver apêndice 6).

No processo, foi ainda explicado aos participantes que a finalidade do estudo é meramente académica e que, na situação de voluntários, poderão, a qualquer momento, abandonar a sua situação de informantes, caso assim o entendam, por qualquer razão. Constaram também do consentimento informações e instruções tais como a duração e o local da entrevista; a necessidade da gravação da entrevista; a garantia de que, durante as entrevistas e a análise dos dados, não haverá referência a nomes, usando-se apenas códigos, bem como a referência ao facto de que, a qualquer momento, teriam a liberdade de solicitar esclarecimentos a eventuais dúvidas.

3.8 Possíveis limitações do estudo

Todo o estudo, seja este qualitativo ou quantitativo é passível a limitações, por isso a relevância da sua indicação, sem com isso conduzir à desvalorização do trabalho feito (Vargas & Mancia, 2019).

Esta pesquisa tinha como propósito principal procurar analisar como é que práticas educativas na infância concorrem ou não para a promoção da igualdade e equidade de género. Os resultados desta pesquisa são interessantes. Contudo, há que considerar algumas limitações.

Os resultados deste estudo não poderão ser generalizados, devido ao facto de se tratar de um estudo qualitativo e ainda que recorra ao estudo de caso, só explora as realidades dos centros infantis envolvidos no estudo. A informação trazida por este estudo pode não espelhar a realidade de todos os centros infantis da Cidade de Maputo e de Moçambique no geral.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo ilustra o produto de todo o trabalho realizado desde a concepção do projecto e recolha de dados até a discussão dos mesmos. O mesmo versa sobre os resultados do estudo. A apresentação e discussão dos resultados é feita obedecendo a uma sequência tendo em vista os objectivos traçados, as questões norteadoras, e a metodologia usada. Assim, estes são organizados em categorias e subcategorias para as gestoras e categorias e subcategorias para educador/as na perspectiva de busca da resposta a seguinte pergunta de pesquisa: Como é que as práticas educativas na infância promovem a igualdade e equidade de género nos quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo?

Em termos de organização, o capítulo apresenta no primeiro sub-capítulo reflexões sobre os resultados obtidos através da análise documental; o segundo sub-capítulo traz conteúdos relativos às entrevistas com as gestoras dos centros; o terceiro conteúdos relativos às entrevistas com as educadoras e o educador; por fim o quarto sub-capítulo em que se tem as reflexões sobre os dados resultantes da observação.

4.1 Os documentos analisados e a promoção da igualdade e equidade de género na educação de infância

A análise documental que foi efectuada com o intuito de explorar que posição ou que orientações os documentos normativos trazem para uma educação de infância que promova a igualdade e equidade de género na fase primordial do desenvolvimento do ser humano foi norteadada por uma grelhas específicas (ver apêndices 1 e 2). Neste contexto foram analisados, conforme referido anteriormente, os seguintes documentos: a Política do Género e Estratégia de sua Implementação (2018) - PGEI, a Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação- SNE, o Plano Estratégico da Educação (2020-2029) - PEE, a Estratégia de Género do Sector da Educação (2016-2020) - EGSE, o IV Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2018-2024) - P NAM, o Programa Educativo para Crianças do 1º ao 5º ano (PEC) e o Livro de Recursos do Educador de Infância (LREI). Estes documentos foram analisados à luz das orientações de autores como Henriques e Marchão (2016) que preconizam a necessidade de aferir as directrizes dos mesmos no que concerne à práticas educativas na infância para a promoção da

igualdade e equidade de género. As reflexões são apresentadas a seguir com os subtítulos a imergirem da síntese dos conteúdos apresentados pelos mesmos documentos.

4.1.1 Educação para a igualdade e equidade de género

No primeiro capítulo desta tese, especificamente na contextualização abordou-se em síntese sobre a acção de Moçambique, assim como outros países a nível mundial, na promoção da igualdade de género desde a infância concebendo ferramentas que dinamizem esse processo como leis, políticas, entre outros baseados na “lei mãe” – a Constituição da República de Moçambique que reconhece a igualdade de direitos entre homens e mulheres seja no contexto político, económico, social e cultural.

A Política do Género e Estratégia de sua Implementação (2018) analisada, enquadra-se nestas ferramentas concebidas e esta defende no seu objectivo específico estratégico a “Promover a igualdade de direitos e oportunidades para raparigas e para rapazes, bem como para mulheres e homens, no acesso à educação, formação e outros benefícios” e traz como uma das acções estratégicas “Rever os currículos para os tornar sensíveis ao género e eliminar os estereótipos de género no ensino, envolvendo as comunidades na sua elaboração com intuito de alinhar os ensinamentos do foro doméstico com os da escola” (República de Moçambique, 2020. p. 10 e 13).

Esta política como documento orientador a nível macro e geral (não específico para infância apenas) de planos, programas e acções em prol da promoção da igualdade de género no geral, mostra-se de directrizes claras e específicas para que os executores compreendam a sua tarefa real neste processo. Na busca da sua implantação há espaço de forma específica para conceber acções que possam responder a esta sua orientação.

As orientações específicas da política entram em concordância ou em consenso, por um lado com a teoria de Regimes de desigualdade quando defende que é possível combater contextos que criem ou perpetuem situações de desigualdades e um dos mecanismos está assente na elaboração de ferramentas orientadoras que vão se conjugar com outras acções e movimentos (Acker, 2006). Por outro lado, encontra-se ligação com as abordagens dos guiões orientadores da promoção da igualdade de género na infância quando defendem a inclusão das intervenções nos currículos para que a acção seja efectiva (Cardona, et al., 2015); o envolvimento da família e da sociedade em geral que é trazido por (Rossini, et al., 1997). Assim, pode-se esperar que ao se implementar as orientações indicadas pela política as outras

partes do processo sejam abrangidas como os materiais específicos, o ambiente, os/as profissionais, entre outros como preconizam (vvob e FAWE, 2019).

A forma clara com que a política coloca as orientações em relação a questão da igualdade de género em concordância com outros estudos e documentos mencionados, mostra-se relevante e proporcionadora de espaço necessário para que os programas e acções específicas encontrem a âncora e sejam eficazes na promoção de relações de género igualitárias até no contexto da educação de infância.

4.1.2 Acesso equitativo e igualitário à educação

Neste contexto orientativo encontram-se a Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação-SNE, o Plano Estratégico da Educação (2020-2029) - PEE, a Estratégia de Género do Sector da Educação e Desenvolvimento Humano (2016-2020) – EGSEDH e o IV Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2018-2024) – PNAM.

A Lei 18/2018 do SNE, ainda que tenha em seu rol de artigos directivas relativas à educação de infância, “Pré-escolar” como vem no mesmo, esta foca ao acesso igualitário à educação. Isto é, que também tenham acesso independentemente do género, como se pode captar de um dos seus princípios estratégicos na alínea m do artigo 5 “Promover o acesso a educação e retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade de género e igualdade de oportunidades para todos”, assim como no artigo 10, nº. 2, alínea c “Integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades” (Boletim da República, 2018).

O PEE na sua orientação na educação, por sua vez, singra pela dimensão da luta pelo acesso ou pela eliminação das disparidades de género no acesso à educação quando tem como um dos objectivos estratégicos “Garantir a inclusão e equidade no acesso, participação e retenção” e uma das acções estratégicas “Promover a expansão gradual do acesso equitativo à Educação Pré-escolar” (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MINEDH], 2020. p. 48 e 60).

É possível perceber que os esforços são feitos na perspectiva de criar condições para abranger mais crianças de modo igualitário no que concerne ao género. O mesmo acontece na EGSEDH que traz como seu objectivo estratégico “Eliminar as disparidades de género na educação em todos os níveis no acesso, retenção e conclusão e na formação profissional.” como acção estratégica na Educação Pré-escolar (EPE) “Implementar as quotas de 50%/ 50

% de meninas e meninos para ingresso” (MINEDH, 2016. p. 30). Portanto, a grande preocupação do sector da educação é o acesso equitativo entre meninas e meninos na EPE, assim como em todos os níveis, só que como o foco deste trabalho é a infância, então cinge-se a análise neste nível.

Quando se analisa o PNAM, verifica-se que na sua área interventiva específica “ÁREA DE INTERVENÇÃO 3: MULHER, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL” esta apresenta como objectivo estratégico “Assegurar a igualdade de acesso ‘a educação para homens e mulheres a todos os níveis e formação técnico-profissional” e apresenta como algumas das suas acções estratégicas “Implementação e monitoria de política de quotas para Raparigas e Rapazes [no] Ensino Técnico Profissional” e através de um dos seus indicadores clarifica que a visualização desta acção será através da “% de Raparigas que concluem o ETP nos cursos de: Metalomecânica; Electricidade, Construção Civil TICs, Ciências agrárias e Geologia e Mina[;] Desenho e implementação de políticas e estratégias de atracção, retenção e sucesso de raparigas nos cursos tradicionalmente considerados masculinos” (República de Moçambique, 2018. p. 19).

A posição do plano não incide na EPE, mas nos níveis posteriores de educação e nesses níveis também a preocupação não incide nos conteúdos e outros aspectos inerentes à promoção da igualdade e equidade de género, mas na paridade de género no acesso a esta. Ainda que haja uma perspectiva de desconstruir o “tradicionalmente” concebido em termos de cursos, a acção peca por não partir da base que é a Educação de Infância (EI) para que a sua pretensão tenha espaço.

A PGEI traz uma abordagem clara sobre que orientações seguir para uma educação ou práticas educativas que promovam a igualdade e equidade de género na educação para além do acesso, incluindo a introdução de alterações nos curricula e ainda o envolvimento comunitário entre outros aspectos que estas directrizes possa activar, contudo os outros documentos analisados, Lei 18/2018 do SNE, o PEE, a EGSEDH e o PNAM, focam apenas no acesso equitativo e igualitário sem prestar atenção a todos aspectos inerentes a uma pedagogia sensível ao género como proposta por (vvob e FAWWE, 2019). Portanto, pode-se aferir que, além do PGEI, os outros documentos ainda estão na perspectiva inicial, a que estiveram por detrás os movimentos feministas nas suas primeiras ondas, como descrito anteriormente, por exemplo o acesso ao direito de votar (Narvaz e Koller, 2006. p. 649-650; Pinto, 2010. p. 15-17; Lenine, 2023. p. 3-5).

Esta perspectiva pode ser percebida também na história do género em Moçambique, com a questão da emancipação da mulher dando apenas espaço para acesso, a educação por exemplo, principalmente no período da colonização e a posterior (Gasperini, 1989; Casimiro, 2011). Portanto, a visão pode ser justificada pela continuidade destas lutas. Contudo, actualmente orienta-se a um pensamento sistémico, uma visão holística em que não se olhe apenas ao acesso, mas para todo um contexto que possa ser mais eficaz quando se trata de uma educação ou práticas educativas com o propósito de promover a igualdade e equidade de género e sem esquecer que a infância é a base (Rossini, et al., 1997; Louro, 1997; Cardona, et al., 2015; Drivdale, 2012; vvob & FAWE, 2019; Acker, 2006; Fricker, 2007). Sem este preparo na base que é a infância, pode haver grandes dificuldades em aderir as acções do PNAM, no que concerne a desconstrução da questão de cursos tradicionalmente masculinos. Isto é, a desconstrução dos estereótipos de género na escolha de cursos em formações subsequentes.

Bernardo (2023), traz um cenário preocupante em que persistem em grande medida estereótipos de género na escolha de cursos no nível superior em que se tem cursos das ciências naturais como masculinos e sociais como femininos, ainda que haja esforço pelos legisladores moçambicanos em conceber documentos que orientem para a “desgenderização” no acesso aos mesmos.

As contradições, ou seja, a não uniformização das directivas entre os documentos orientadores pode incorrer em ambiguidades e problemas de implementação de acções nestes baseados. Portanto, o trabalho na base mostra-se necessário, inclusive o envolvimento de toda sociedade como orienta a PGEI.

4.1.3 Diferenciação meninos e meninas na educação de infância

O Programa Educativo para Crianças do 1º ao 5º ano (PEC) e o Livro de Recursos do Educador de Infância (LREI) constituem o reconhecimento da EI como fundamental e crucial para as fases posteriores. Foi na análise dos mesmos que imergiu a questão da diferenciação no processo educativo na infância. Nestes documentos foram verificados: a apresentação da capa do documento, as imagens dentro do documento, linguagem, as orientações para o cuidado e estimulação de crianças e as orientações para a promoção da igualdade/equidade de género infância, conforme a grelha de análise concebida.

Estes documentos são os que orientam de forma directa a planificação e as actividades diárias com as crianças no processo educativo na infância. Enquanto o Programa Educativo tem a dimensão orientativa teórica, o Livro de Recursos fornece os materiais necessários. Através dos mesmos é possível prever o dia-a-dia dos/as profissionais de educação de infância em acção.

Nestes materiais, foi possível constatar que a maioria das orientações, incluindo as imagens contidas nos mesmos indicam a divisão social e tradicional das profissões (vvob & FAWE, 2019; Mweru, 2012; Oliveira & Mendes, 2017). Assim, a maior parte das imagens ilustram o papel doméstico da menina, da mulher o que se visualiza a partir da capa dos dois documentos onde se encontra a menina apenas a brincar com bonecas e a brincar como estando na cozinha e da mulher, na capa do Programa Educativo, a ser como educadora das crianças.

Ao longo dos documentos o cenário das imagens continua, a título de exemplo, o PEC tem cerca de 36 imagens de educadoras com crianças e quatro imagens de educadores com crianças, cinco imagens de meninas a brincarem com bonecas ou como cozinheiras e quatro imagens de meninos a brincarem com carinhos. Por sua vez, o LREI apresenta as imagens das profissões onde se pode ver mulher como trabalhadora doméstica, educadora e enfermeira. O homem é indicado como polícia, futebolista, bombeiro, carpinteiro, cosmonauta, pintor, cozinheiro, vendedor e mecânico. Esta perspectiva acontece também nas histórias que constam do LREI onde a mulher aparece como a cuidadora, a doméstica.

Estes documentos, nesta dimensão podem ser considerados os que não orientam para a desconstrução dos estereótipos de género na EI, pois apresentam uma perspectiva inversa ou de perpetuação destes aspectos (Marchão & Henriques, 2016; Oliveira & Mendes, 2017; Mweru, 2012; vvob & FAWE, 2019). Estes documentos deviam orientar para a divisão equitativa das actividades domésticas, com ilustrações claras de meninas e meninos ou homens e mulheres nas diversas tarefas e profissões como sugerem (Universidade de São Paulo - NEMGE/CNPq, 2006. p. 19.; Nhancale, Tomo, Mathe & Mapelane, 2022, p. 93 e 95). Na mesma perspectiva que também apresentam uma visão contrária aos guiões orientadores de práticas educativas sensíveis ao género (Rossini, et al.,1997; Louro, 1997; Cardona, et al., 2015; vvob & FAWE, 2019), conta a Teoria Socio-Cognitiva ou de Aprendizagem Social de Bandura (De Carvalho e Petrich, 2020) para a confrontação.

Nos dois livros (Programa e Livro de Recursos) verificam-se imagens em que há tendência de quando há um grupo de crianças a brincarem serem grupos mistos (meninos e meninas) ainda que muitas vezes a Constituição não seja equitativa (haver mais meninos que meninas). O outro aspecto a considerar é o uso de “as crianças” nas orientações, sem especificar se meninas ou meninos ou quantas meninas e quantos meninos. Esta apresentação pode ser enquadrada na visão de Rossini et al. (1997) sobre a linguagem a ser aplicada de modo a reduzir as desigualdades e Cardona, et. al. (2015) ao se referir às imagens dos cenários que devem ser sensíveis ao género. Nestas colocações, verifica-se uma demonstração de que existe um esforço em primar pela promoção da igualdade e equidade de género EI, contudo em termos de orientações específicas às práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género, não se verificam nos dois livros. Apenas, apresentam-se orientações para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, pobres e órfãos no PEC.

A falta de orientações específicas para a promoção da igualdade e equidade de género nas crianças nos livros usados para práticas educativas na infância pode constituir uma barreira importante na acção diária de profissionais desta área, na medida em que estes baseiam-se nos mesmos para a sua planificação e prática, se seguir-se a lógica dos guiões orientadores acima citados.

Há um outro aspecto verificado na análise dos manuais. Além de o livro de recursos ser denominado de “Livro de Recursos do Educador de Infância” no PEC aplica-se a denominação “Educador” ou “Educadores” ao se referir a profissionais de educação de infância. Esta situação criou uma série de questionamentos ao longo do processo de análise, pela incongruência entre a denominação usada e as imagens nos manuais que indicam educadora e não educador. Será o que Acker (2006) apresenta como invisibilidade das desigualdades quando há consciência, mas se oculta para benefício próprio das pessoas privilegiadas ou não consciência das mesmas? Fica um aspecto em reflexão contínua.

Em suma, as reflexões feitas inerentes aos documentos analisados, a existência destes documentos e outros, demonstram o comprometimento de Moçambique na luta pela promoção da igualdade e equidade de género conforme a orientação dos vários documentos internacionais ratificados e os concebidos localmente como se tem na tabela 4.

Estes documentos ilustram o panorama de como Moçambique se encontra nesta luta, desde documentos com orientações claras e sistémicas como o PGEI com a promoção dos direitos

igualitários para ambos sexos a ponto de mexer com os currícula actuais para a adequação e ainda o envolvimento social e outros - Lei 18/2018 do SNE, o PEE, a EGSEDH e o PNAM a indicarem uma acção ainda em processo, ainda a actuar sobre algum aspecto nesta luta ou orientação como a questão do acesso apenas, mesmo envolvendo a educação de infância. Este panorama deixa a ideia de que ainda há muito por ser feito para ao nível da implementação se estar em concordância entre todos documentos orientadores. A situação fica mais crítica quando se aborda esta questão na infância, pois os manuais orientadores da prática trazem ilustrações, conteúdos contrários ou não claros e específicos em prol desta meta, ainda que em alguma parte da linguagem demonstrem uma intenção de estar ciente e buscar agir como o esperado. Portanto, é um percurso que ainda exige muito a ser feito.

Depois das reflexões sobre os documentos orientadores, passa-se a percorrer as visões de profissionais de educação de infância, especificamente gestoras, seguido de educador/educadoras, conjugada com as observações feitas.

4.2 Gestoras e as práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género

Na parte das gestoras o fenómeno em estudo, práticas educativas na infância e a promoção da igualdade e equidade de género, foi captado através das seguintes categorias e subcategorias:

- A. Noções de género e igualdade/equidade de género,
 - i. Importância de abordar sobre género, igualdade e equidade de género,
- B. Implementação da promoção igualdade e equidade de género,
- C. Profissionais de educação de infância,
- D. Orientação dos manuais,
- E. Envolvimento dos pais.

A. Noções de género e igualdade/equidade de género

Os resultados revelam várias visões das participantes gestoras. Estas concepções vão desde estes conceitos serem considerados como sinónimos de direitos iguais entre homens e mulheres, incluindo a realização conjunta das tarefas domésticas, a contratação de educadoras

e educadores até a análises profundas das suas vivências na infância e perceber estas questões como alívio do sofrimento passado por si ou pelas mães. Estas noções podem ser verificadas nos estratos a seguir.

“... equidade de género ou igualdade de género é porque tanto o homem, tanto a mulher todos devem ter a mesma oportunidade. Falando de uma forma geral, dantes para você ver uma senhora subir poste, diziam que esse trabalho é de quê? É dos homens, não é das mulheres, mas a mulher tudo aquilo que o homem, a mulher também... As mulheres dantes diziam que não podia chefiar, porque o cargo de chefia, mas a mulher também está lá a chefiar.” (CI1G1)

“... tal como eu disse tivemos lá o educador...tentamos trazer esta igualdade do género...” (CI2G1).

“... não haver diferenciação no tratamento das crianças, das pessoas e consoante as suas oportunidades, eh, dizer que aquilo no passado diziam que há as meninas não podiam ir para a escola, porque elas vão cuidar do lar quem devia ir para a escola são os rapazes, mas nós temos que dar oportunidade igual para todas as pessoas...” (CI2G2)

Ainda no contexto noções género, igualdade e equidade de género são visualizadas algumas colocações contraditórias feitas pelas participantes. Nestas a participante fala da igualdade de direitos, contudo refere a desigualdade nos deveres. Veja-se nas falas levantadas das mesmas.

“O homem pode fazer o, o, o trabalho que a mulher faz, assim como a mulher também pode fazer o, o trabalho que o homem faz. A mulher quando sai do serviço não muda de ser mulher, não muda de ser esposa de alguém, tem que saber que eu quando entro dentro da minha casa sou mãe e sou esposa do fulano... Então aí, há, há, cabe a pessoa perceber que afinal de conta eu tenho direito de fazer aquilo que homem faz, mas também no, não muda nada, politicamente somos todos iguais maji aquilo que se diz mulher, homem e mulher não muda, sempre o homem tem o seu papel e a mulher tem o seu papel, maji os direitos são os mesmos... Então, mas também nós também já com essa nossa maneira de ser, às vezes já esquecemos que a mulher tem que ser submissa ao seu marido, mas o marido também tem que amar a sua e respeitar a sua esposa. Então é daí que, que eu digo que a pequena diferença é essa de o homem, é homem porque é cabeça da família, tem aquilo que ele faz dentro da casa como um esposo. A mulher também tem aquele que é o papel dela cuida das crianças, cuida do próprio marido, cuida de si mesma ...” (CI1G2)

“Não existe só trabalho para mulheres, não existe trabalho defendido que só o homem é que tem que fazer ... mas desde momento que nós saibamos interpretar, porque às vezes interpretamos mal. Às vezes chega em casa, todos trabalhamos, marido e mulher, é um ... trabalhamos todos, então se todos somos iguais nem, chega já lá para panela também estou sentada, estou cansada, então eu vejo que temos que separar um pouco. Ele tem que ajudar a sua esposa, mas não que eu tenha que impor as ordens não ...” (CI4G1)

Analisando estas colocações das gestoras percebe-se que de facto há uma noção sobre a questão da igualdade de género se emparelhar-se com as indicações de Rossini, et. al. (1997), Universidade de São Paulo - NEMGE/CNPq (2006), Sahin (2014) e Martins, Perreira, João e Monteiro (2015) quando trazem a perspectiva de oportunidades iguais e valorização na mesma dimensão entre homens e mulheres. Ter noção sobre estes conceitos pelas gestoras mostra-se relevante, na medida em que só se pode promover o que se tem consciência como afirma (Gonçalves, 2018). Contudo, algumas destas gestoras demonstram a existência de uma ambiguidade ainda na noção destes conceitos ao referirem-se aos direitos iguais entre homens e mulheres e ao mesmo tempo fazerem menção a diferenciação dos direitos e deveres ao passarem para o contexto doméstico. Esta visão pode também influir na sua prática quotidiana no contexto institucional, já que as concepções influenciam o comportamento.

A ambiguidade das gestoras pode estar ligada as suas concepções socio-culturais baseadas em estereótipos de género (vovb & FAWE, 2019; Nhancale; Tomo, Mathe & Mapelane, 2022, Vianna, et al., 2016; Scott, 1989; West & Zimmerman, 1987). Por isso, vovb & FAWE (2019) e Mweru (2012) orientam para que profissionais de infância comprometidos/as em promover a igualdade e equidade de género na sua actividade diária na estimulação das crianças, meninas e meninos devam reflectir sobre estes estereótipos para que tenham consciência sobre as mesmas e não constituam barreira para os objectivos preconizados. Assim como Rossini, et al. (1997), quando propõe até questões para a auto-reflexão, por considera relevante no processo educativo na infância.

Em simultâneo esta ambiguidade pode estar na visão debatida no Feminismo africano e nas discussões sobre género em Moçambique relativa à organização social dos povos bantu baseada no “UBUNTU” ligada a diferenciação social dos papeis sociais, sem ser no sentido pejorativo, mas visto como necessário e de igual valor e numa dimensão de complementaridade e equilíbrio entre homens e mulheres (Altuna, 1985).

Esta perspectiva, baseia-se na concepção de que “todas as experiências e objectivos que os seres humanos consideram desejáveis e bons fazem parte da ordem natural das coisas. Os mais importantes entre esses valores positivos são a saúde, a fecundidade, a segurança psíquica, a harmonia (...)” (De Craemer, Vansina & Fox, 1976). p. 461) e que o desvirtuar desta concepção bantu estava o “aumento das desigualdades sociais e econômicas” (Daibert, 2015. p. 16). Ainda pode-se considerar as visões de Oyěwùmí e Amadiume trazidas por Assunção, (2020) e a própria Oyěwùmí (2010) e ainda Mucale (2013) no contexto sobre as reflexões relativas ao Feminismo africano e as discussões sobre género em Moçambique quando defendem o poder que a mulher possui nas culturas africanas e uma perspectiva africana igualitária no pré-colonial, chamando atenção às interpretações erróneas feitas por povos de outros contextos sem conhecer a realidade.

A dinâmica social actual ligada ao capitalismo, globalização, entre outros fenómenos sociais esta diferenciação mostra-se não funcional pelas mudanças sociais decorridas desde então, em que a mulher não só exerce o trabalho doméstico, mas tem trabalhado também fora do contexto doméstico o que pode conduzir à sobrecarga da mesma se não haver um ajustamento na gestão dos direitos e deveres (Nhancale; Tomo, Mathe & Mapelane, 2022). A visão de complementaridade e equilíbrio de outrora toma outras e novas formas de ser e estar na actualidade.

i. Importância de abordar sobre género, igualdade e equidade de género

Esta subcategoria espelha o que as gestoras indicaram como relevante a abordagem sobre a temática de género, igualdade e equidade de género. Estas fazem uma revisão histórica do ser e estar social nas relações sociais entre homens e mulheres e trazem o resultado em forma de mudança social saudável que proporciona uma ferramenta para a luta e estabelecimento de relações sociais igualitárias, conforme as falas a seguir.

“...importante é, o que se quer é sabermos usar essa tal igualdade. É muito bonito, ihm, é muito bonito, uhm, é importante mesmo. Porque como eu também cresci um bocadinho naqueles tempos, via que era um sofrimento que os nossos pais, as nossas mães passavam. É diferente de agora, mesmo criança de hoje está independente ... é importante saber os nossos direitos, mas também temos que respeitar. Sabermos como usar...” (CI1G2)

“É importante a igualdade de género para a sociedade, porque quebra os tabus tradicionais, porque eu posso sofrer de uma violência, dentro da casa, mas dantes eu fui ensinada que não

posso queixar o meu parceiro, mas agora já é possível quebrar-se. Dizer que epha eu passo isto, passo isto, passo isto na minha família, mas dantes não, sofrias ficavas com aquelas dores. Acabava alguém se enforcando sem saber-se, porque está-se a enforçar, mas agora já não é possível sim.” (CI4G1)

*“É importante porque na altura nós as mulheres como contavam os meus pais, o homem é, a mulher tinha de fazer tudo em casa, enquanto que agora o homem pode ajudar. A esposa foi no trabalho, o homem pode ficar com as crianças, ajudar na, na, na, na confeição das comidas, pode arrumar os quartos das crianças, enquanto que antigamente o homem não fazia, era tudo para a mulher. ... A mulher não podia pôr calças, porque tem homem, tem mulumuzana em casa, mas agora homem põe calças, mulher põe calças, já estamos a ver alguns homens com brincos e tranças, enquanto na altura iih, não acontecia isso. A mulher já não é subcarregada nas tarefas de **casa**.” (CI4G2)*

Nesta subcategoria tem-se a visão de gestoras não só com noções sobre género, igualdade e equidade de género, mas também interpretação da relevância da sua abordagem. Esta posição das gestoras mostra-se crucial, na medida em que uma apropriação de uma forma de conceber o contexto pode influir para uma melhor implementação da mesma como defende (Gonçalves, 2009).

Na visão das gestoras, não só está patente a consciência da relevância da abordagem desta perspectiva de género, mas também a profundidade com que é apresentada, quando envolve reflexões relativas à sua história de vida e as relações sociais de género. É como se a pesquisa tivesse proporcionado um momento de autorreflexão recomendado por (vvob & FAWE, 2019; Rossini, et. al., 1997; Mweru, 2012). Portanto, o facto de as gestoras estarem nesta dimensão em termos de relevância dão uma perspectiva de ao menos estarem cientes da necessidade e possibilidade da sua implementação na EI.

B. Implementação da igualdade e equidade de género

Esta constitui uma outra categoria que sobressaiu na perspectiva das gestoras dos Centros Infantis ao abordarem sobre como a igualdade e equidade de género é manifestada nestas instituições no processo educativo das crianças. A forma como as instituições implementam relaciona-se com a não separação das crianças pelo sexo nas actividades, a conceção de liberdade da criança escolher o brinquedo com o qual quer brincar no momento, assim como

clarificar às crianças que menina e menino podem exercer a mesma função, incluindo a existência de pelo menos um educador na instituição. Onde se separa é nas casas de banho em que existem para meninas e para meninos.

“...não separamos nossos meninos e quando estamos dentro da sala está lá o rapaz, está lá a menina...Enquanto os outros comem eu vou tirando prato, vou levar para a cozinha. Isso é uma profissão que tanto o rapaz, tanto a menina devem exercer essa função ... porque não é a menina só que tem que servir o prato, a própria criança também pode servir outras crianças.” (CI1G1)

“No processo de educação das crianças nós ensinamos como todos iguais ... separar aonde, já as casas de banho, porque elas têm que saber que brincam, jogam, fazem não sei que juntos não sei que, mas quando chega aquele momento, ela tem que crescer a saber que eu sou menina, eu assim que sou menina, minha casa de banho é esta. Eu sou rapaz, já que sou rapaz minha casa de banho é esta.” (CI1G2)

“...tivemos lá o educador, no início pareceu um pouco estranho não é, pareceu um pouco estranho, pareceu um pouco estranho, porque prontos a sociedade assume que quem cuida de crianças são mulheres, são mulheres, ... foi uma boa experiência trazermos eeeeeeeh esta componente.” (CI2G1)

“Aí não há discriminação que esta actividade aqui esta criança não pode realizar porque é menina, todas crianças, rapazes e meninas realizam as actividades...” (CI4G2)

As gestoras têm as noções de igualdade e equidade de género, por isso o que emerge da sua implementação ou a forma como se manifesta nos centros infantis está de acordo com os seus conhecimentos. Ao não separar as meninas e meninos nas actividades, permitindo que percebam que podem desenvolver as mesmas actividades é um acto de combater a injustiça epistémica de Fricker (2007) dando oportunidades de aprendizagem iguais a todas crianças, assim como corroborando com a orientação de Louro (1997) para o uso das pedagogias feministas que envolvem o uso de princípios como a cooperação, a igualdade, entre outros. Esta forma de actuação das gestoras pode ser pelo facto de os manuais orientadores de actividades na educação de infância fazerem o uso da expressão “as crianças” ao longo do

texto o que pode reflectir ser uma orientação para o envolvimento de todas as crianças independentemente do sexo e da actividade a ser desenvolvida o que indica mudança de paradigma para tarefas que vão além dos estereótipos sociais (Rossini, et al., 1997).

A contratação de educadores, como é o caso de um dos centros, não só permite a aprendizagem por observação e imitação, modelagem, vicariante na teoria de Bandura segundo De Carvalho e Petrich (2020), mas também o combate de regimes de desigualdades nas instituições conforme a teoria de Acker (2006), pois desconstrói os estereótipos de género nas profissões. Esta acção das gestoras responde em simultâneo ao PGEI e aos guiões orientadores a promoção da igualdade e equidade de género na infância.

C. Profissionais de educação de infância

As gestoras indicam a presença de uma maioria de educadoras do que educadores na educação das crianças. Onde nos quatro Centros Infantis um centro afirma que já teve um educador, outro indica a existência de um, contudo pela COVID-19, este encontrava-se no grupo de profissionais que se encontrava em casa. Os outros dois centros nunca tiveram educadores.

As gestoras colocam razões para tal como a profissão não ser adequada para homens, falta de interesse por parte dos próprios homens, falta de competências dos mesmos até reacções negativas ou mesmo repulsa por parte dos pais à presença de educadores como parte do elenco de educação e cuidado das crianças. As gestoras relatam que os pais apresentam diversos argumentos tais como temer violações das crianças meninas, entre outros que se visualizam nos estratos abaixo. colocação é suportada pelas seguintes falas das participantes:

“...no total são onze educadoras, todas educadoras. Educadores têm feito este curso, maji acabam fugindo um pouco, porque na realidade não é fácil um homem atender crianças... os pais são eles mesmos os primeiros a reclamar. Há alguns pais que não gostam de encontrar um educador com crianças femininas...porque todo o cuidado é pouco, todo o mal aparece na pessoa, no coração da pessoa...” (CI1G2)

“...são sete educadoras... tínhamos um educador masculino... no início pareceu um pouco estranho ... a sociedade assume que quem cuida de crianças são mulheres, são mulheres ...No início até tivemos algum, algumas, alguns questionamentos por parte dos pais, porque

se calhar não estavam habituados a ver um homem não é, a cuidar de crianças, sobretudo meninas ...” (CI2G1)

“No geral nós temos 19 educadoras... mas nós aqui trabalhamos mais com educadoras, é a nossa política... mas nós trabalhamos mais com o género. O cuidado é mais feminino que masculino para desfraldagem. Acho que a mulher está preparada mesmo para cuidar desta situação de crianças (risos).” (CI3G1)

“...estamos neste preciso momento só com 11 educadores. No mês passado tínhamos 12, aposentou uma, então ficamos com 11 educadores, mas elas todas com uma formação na área da infância ...eu tinha colegas homens na área da infância, mas todos desistiram. Primeiro tem que amar o trabalho, saber o que é que eu faço aquele trabalho e com todo carinho e amor eu acabo sendo mulher no meio das outras (riso), sendo homem, mas sendo mulher no meio das mulheres...” (CI4G1)

“Então talvez é essa parte que os homens em si, eles excluem-se ‘eh, eu trabalhar num centro infantil, vão dizer que sou matreco’ ... os pais quando chegam a ouvir de que na sala tem um educador, ... eiiih foi um problema. ‘Esta a fazer o que esse mano aqui’ ... ‘Não, não pode sentar aqui em frente das crianças’ ... para aquele pai, não foi possível, não foi possível, tivemos que, tiveram que tirar o tal colega lá já não entrar na parte das crianças, passar a fazer as actividades noutra área. O problema porque encontrou aquele educador, aquele colega no repouso então pensou que lá que está a ficar ali com as crianças, é porque alguma coisa (de mal) vai fazer...” (CI1G1)

As revelações desta categoria trazem várias inquietações para uma situação em que as gestoras demonstravam conhecimento e consciência da igualdade e equidade de género, assim como a perspectiva social sobre profissionais para a educação de infância. A contratação de profissionais corresponde a expectativa da gestão dos centros conforme as falas atestam, assim como a visão social. Este panorama pode afectar negativamente a promoção da igualdade e equidade de género na infância nestes centros, na média em que esta perspectiva da gestão que coaduna com dos pais e mães das crianças não permite que, primeiro que haja igualdade no que concerne a profissionais e em segundo não proporciona modelos de profissionais homens para as crianças conforme defende a teoria de Socio-cognitiva de Bandura. Segundo esta, a aprendizagem por observação e imitação de pessoas significativas que servem como modelos (De Carvalho e Petrich, 2020).

Beck (2006) enfatiza que os modelos têm grande impacto para aprendizagem, principalmente na infância ou nos primeiros anos de vida. Neste caso, os centros falham por oferecer modelos femininos como os únicos que podem ser profissionais de educação de infância. Ainda que haja um esforço, pois há um centro que tinha um educador, mas é ínfimo para o contexto. Para Vygotsky a aprendizagem decorre da interacção que o sujeito vai tendo com o outro mais experiente e é nestas interacções que consegue desenvolver as suas potencialidades e internaliza as vivências que vão o orientar no futuro (Matta, 2001). Neste caso as crianças vão aprendendo e internalizando que a educação de infância só pode ser orientada por educadoras e não educadores. A visão das gestoras está impregnada dos manuais usados para a educação da infância que de alguma forma defendem a sua perspectiva, apesar da PGEI orientar o contrário. E de algum modo, até a gestão dos centros é influenciada, na medida em que estes centros só tem gestoras.

Quando se tem a mulher como a mais indicada para profissional de educação de infância e de facto se contratar educadoras e em pequena escala educadores, assim como o facto de os centros terem apenas gestão feminina, por um lado faz com que sejam instituições que perpetuam regimes de desigualdades e bloqueiem a promoção da igualdade e equidade de género na infância como defende a teoria de Regime de Desigualdades ao se mencionar a questão de profissões mais adequadas para mulheres como a de educadora ou para homens que esta não faz parte (Acker, 2006). Por outro lado, faz com que exista uma injustiça epistémica da teoria de (Fricker, 2007), na medida em que não concede as crianças uma visão holística do contexto de aprendizagem em que homens e mulheres possam estar na gestão ou como profissionais de educação de infância, mas apenas indicando a parte feminina como a mais adequada.

A visão aqui indicada dos pais e da sociedade que estranha e questiona a presença masculina na educação de infância, apela para a implementação das directrizes do PGEI que orientam, para além da revisão dos currícula, o envolvimento dos progenitores e da sociedade no geral como forma de haver uma acção conjunta e consentânea na educação das crianças (República de Moçambique, 2020). Esta directiva coaduna com as de Rossini, et al. (1997) e Cardona, et al. (2015) que também defendem não só o trabalho com os materiais orientadores, mas também a questão do envolvimento da família e da sociedade no geral.

D. Orientações dos Manuais

Nesta categoria, as gestoras falaram do uso dos Manuais facultados pela Acção Social como o manual de recursos e outros materiais do Centro Infantil, assim como da internet para orientarem as suas actividades. Segundo algumas, os manuais não trazem orientações específicas para a promoção da igualdade e equidade de género, por isso que a criatividade de profissionais na altura de dirigir actividades na sala de actividades é crucial. Contudo, outras percebem os manuais como diferenciando menina-menino nas actividades tendo em conta os papéis sociais de género, assim como traz-se a visão de que orientam como a menina pode fazer a tarefa do rapaz e vice-versa, conforme as falas abaixo.

“... temos aqui é o programa é o livro, é o programa educativo de crianças do primeiro ao quinto ano de vida ... Mas tudo a educadora é que deve desenvolver pessoalmente.”
(CI1G1)

“...os nossos manuais de educação de, de, de infância acredito que não focam muito nessa questão. Existe um manual sim que é o manual da Acção Social,...Até porque hoje em dia a, a, a, a informação que está disponível na internet e outros meios ajuda-nos. Os manuais não têm [orientações específicas sobre a igualdade e equidade de género], são, são, um pouco limitados e não trazem essa questão.” CI2G1

“Os manuais que nós temos, sim nós temos um manual que foi providenciado pela Acção Social e aquele manual não diferencia é um manual geral. Não diz que é para menina, não diz que é para rapaz só diz que actividade é actividade. Aquele manual acho que já traz na perspectiva de género.” (CI2G2)

“... temos o manual que é este que nos ajuda que é o manual correcto [manual da Acção Social], depois temos este manual de apoio que para a fabricação do material...Uhmnnnnnn, acredito que em algum momento sim, porqueeee a Fátima vai brincar com boneca, o João vai brincar com carro... Que a menina brinca com a boneca e as próprias crianças já vão no cor-de-rosa, já vão no.” CI3G1

O facto de se considerar os manuais orientadores das actividades na educação de infância como não tendo directrizes específicas dependendo da criatividade de profissionais de

educação de infância para planificarem para a promoção da igualdade e equidade de género na infância nas suas actividades por um lado, e por outro lado ter-se como os manuais contendo instruções para tal, demonstra a falta de clareza dos mesmos neste aspecto, a ponto de não haver consenso em se perceber nos livros estas orientações. Esta situação é contrária as orientações do *Guião de Educação: Género e Cidadania Pré-escolar* de Cardona, et al. (2015) que defende clareza nos instrumentos orientadores das actividades para que não haja dúvidas durante a implementação. Portanto, pelas colocações das gestoras, os manuais não estão claros. E a análise feita a estes documentos no contexto da análise documental atesta esta posição das gestoras. Pois, os manuais, PEC e LREI, não possuem indicações específicas para a promoção da igualdade e equidade de género nas crianças.

E. Envolvimento dos pais

Em relação ao envolvimento dos pais as gestoras o caracterizam como manifestado por estes a serem convidados a participarem nas actividades, eventos e palestras do centro, assim como através da criação da comissão de pais. Há espaço também para a solicitação dos pais para pedido de auxílio de continuidade em casa em casos de comportamentos específicos da criança, sensibilizando os pais para a igualdade e equidade de género. O envolvimento garante a continuidade em casa do que se ensina no centro, diminui discriminação e separação das meninas e dos meninos vice-versa, permite a sensibilização dos pais para a igualdade de género, assim como estimular a mudança de comportamento do pai em casa de modo que a criança aprenda pelo exemplo.

“Aqui tenho comissão dos pais, os pais devem estar envolvida nas actividades do próprio centro. Então, no caso aconteça isso, talvez ser repetitivo (menino não querer brincar com menina) posso chamar o próprio pai dizer que a nossa menina essa forma de aprendizagem, então estamos a pedir auxilio para que saia dessa percepção que a criança tem, saber que mesmo lá em casa se papá tiver menina e rapaz, os dois devem brincar juntos não haver discriminação.” (CI1G1)

“...porque nós também, não só para nós educadores temos feito palestras para os próprios pais... Porque quando o próprio pai em casa não tem uma acção um pouco feminina, por exemplo ajudar a mãe a fazer isto e aquilo, os meninos crescem a observar que ‘não meu pai

era machista, meu pai só sentava na cadeira, o pai não fazia nada, esperava que a minha mãe fizesse tudo para ele' então nesse momento ali não está haver uma equidade... Seria relevante sim, porque pode haver ainda famílias neste momento podem não estar a levar a igualdade de género como algo importante, estarem ainda, há pessoas que ainda estão numa mentalidade antiga. Quando a gente fala de igualdade, dar oportunidade igual, podem não estar a perceber, ou perceber, mas não perceber não naquilo que é a essência daquilo que é a nossa visão também. Então de quando em vez aparecer também palestras para falar seria oportuno..." (CI2G2)

"E nós envolvemos os pais na participação da vida do centro das próprias crianças...fazendo o acompanhamento do dia-a-dia da criança do que aprende na escola e eles complementam em casa. O meu primeiro educador é o meu encarregado de educação, a escola complementa. Educação parte de casa, depois é complementada, por isso é muito importante a participação dos pais." (CI4G1)

"...nós no início do ano convidamos os pais para virem assistir todo o processo do centro e assim eles vêm, uma vez a outra, eles vêm assistir as actividades programadas, as actividades livres, onde as crianças brincam em conjunto assim como no processo de alimentação... É importante, porque tem pais,...Os pais não aceitavam que os rapazes brincassem com meninas, mas como estão a ver aqui a socialização entre ambas partes, ambos sexos e eles também estão a implementar em casa, ihn e estão a gostar." (CI4G2)

A PGEI, o *Guião de Educação: Género e Cidadania Pré-escolar*, o *guião Ensino e Educação com Igualdade de Género: Guia Prático para Educadores e Educadoras* orientam para o envolvimento de famílias comunidade e sociedade no geral, de modo a que haja uma compreensão e acção conjunta em prol da promoção da igualdade de género na educação de infância (Rossini, et al., 1997; Louro, 1997; Cardona, et al., 2015; República de Moçambique, 2020). Assim, ao se envolver os pais ou a família nas actividades das instituições estão a satisfazer a estas directivas. Contudo, não está clara a relação entre o envolvimento dos pais ou da família e a promoção da igualdade e equidade de género no dia-a-dia, na medida em que dos estratos acima se percebe que o que as gestoras indicam aparece em uma perspectiva futura e não presente. Isto é, como algo que está em implementação.

4.3 Educador/as e práticas educativas na infância

O objectivo de analisar as práticas educativas para a promoção da igualdade e equidade de género na educação de infância em quatro Centros infantis da Cidade de Maputo envolveu ir ao encontro de profissionais que orientam o processo de aprendizagem nos centros em estudo. Assim, das educadoras e do educador o fenómeno em estudo foi captado através de cinco categorias e duas subcategorias indicadas a seguir:

- A. Noções de género e igualdade/equidade de género,
- B. Implementação da igualdade e equidade de género na educação das crianças,
 - i. Relevância de inclusão de conteúdos sobre a igualdade/equidade de género na infância,
- C. Planificação das actividades,
 - i. Material que orienta as actividades,
- D. Orientação das actividades,
 - i. Posição das/os educadores/as face às preferências das crianças,
- E. Novas estratégias de abordagem.

A. Noções de género e igualdade/equidade de género

Profissionais desta área de educação de infância (educador/as) indicam as suas noções sobre género e igualdade/equidade de género e local de contacto com estes conceitos como sendo relativas aos direitos iguais entre o homem e a mulher, menino e menina traduzido por permitir que ambos possam fazer as mesmas coisas ou desenvolver as mesmas actividades e ainda, por parte de menino e menina, poderem usar os mesmos brinquedos. Outros aspectos a se verificar tem a ver com as cores em que a cor-de-rosa tida como tradicionalmente feminina, actualmente também é aplicada em homens em termos de vestuário, assim como a entrada da mulher em cursos ou profissões tidas como masculinas e do homem em tidas como femininas. Apesar de em algum momento trazer-se uma visão contraditória em que se afirme os direitos iguais e ao mesmo tempo referir-se que haja diferenciação de tarefas entre ambas. No que concerne à equidade, mostraram dificuldades em tecer alguma noção sobre a mesma.

Estas concepções são extraídas das palestras que têm tido, algumas ministradas pelo Ministério de Género, Criança e Acção Social, formações académicas, até às conversas no “Chapa”¹³ têm sido fonte de conhecimento e aprendizagem. Os estratos abaixo ilustram estas noções.

“...uma vez que eu também faço parte deste ministério que fala muito de igualdade de género...aquilo que uma mulher, o homem e’ capaz de fazer também uma mulher pode fazer. Mas não vamos dizer que uma vez que eu consigo fazer aquele trabalho do homem vou-me pôr no lugar do, daquele que do, vou dizer que eu sou igual a ele ou mais que ele. Então, mais ou menos... [Equidade] (silencio), eishi, não estou a ver o termo para usar... (silencio) não estou a ver, talvez quando aparecer...” (CI1E1)

“...tenho uma bola, eu tenho que, tenho uma bola eu devo mostrar e dizer a criança que esta bola tanto o menino como a menina podem jogar aquela bola... Eu quando tirei o meu curso falamos sobre isso mesmo que como educador não devo generalizar as crianças, mas sim devo mostrar que não é só este brinquedo que o menino pode usar, mas sim a menina também pode usar o mesmo brinquedo.” (CI2Er3)

“Eu percebo que há um espaço em que normalmente nós, as mulheres estão a lutar para conquistar do preconceito por causa da desigualdade do, do, do passado em que uma mulher não podia ser chefe, porque uma mulher não podia estar no meio dos homens a liderar, em que uma menina não podia estar a brincar com, com meninos, porque era menina. Então é mais ou menos isso que entendo que a guerra que, que, que hoje nem, a revolução ou a revolta que nós estamos a ter hoje em dia, revolta num sentido positivo nem, estamos a lutar para que apague-se essa escritura de que a menina não pode liderar, a menina não pode brincar com os meninos... Nós crescemos a dizerem que quem faz ciências era menino, quem faz letras é menina, quem faz engenharia é menino e quem faz, como é que é, quem faz, quem é professora, diziam sempre que a profissão de uma educadora, só uma educadora nem, só uma mulher é que pode ser educador, um homem não pode ser. Até hoje nós sofremos isso nem, quando chegamos num centro infantil, os pais quando chegam e encontram um menino dizem ‘como vai ser com minha filha na hora do asseio’ (risos)” (CI2E4)

¹³ Transporte semi-colectivo de passageiros.

“Uhm, aí não entendo bem, não vou mentir. Ooh, não sei se eu estaria a falhar ou o que...tem que saber que todos são iguais e merecem o mesmo amor, merecem os mesmos direitos.” (CI3E3)

“Igualdade de género, eu penso que são os direitos que o homem tem e a mulher tem. Então, entre aspas a gente diz que queremos igualdade de género nem, mas não vem na verdade igualdade de género. Igualdade de género nas coisas que o homem pode fazer, a mulher também pode fazer. Hoje em dia, há igualdade de género. A cor-de-rosa que eu estava a falar aqui, o homem também põe cor-de-rosa.” (CI4E2)

Nesta categoria repetem-se as noções encontradas em gestoras que envolve conhecimento sobre os conceitos, assim como ambiguidades. Ao considerarem as educadoras e o educador questão de direitos iguais entre homens e mulheres, meninos e meninas trazem a visão de terem conhecimento sobre o conceito de igualdade de género, ainda que haja dificuldades com questões de equidade (Rossini, et al., 1997; Universidade de São Paulo - NEMGE/CNPq, 2006; Sahin, 2014; Martins, Perreira, João & Monteiro, 2015). O mesmo que as gestoras, o conhecimento conduz a dedução de que haja consciência sobre o fenómeno e por isso de possível implementação ou promoção (Gonçalves, 2018). Contudo, paira uma preocupação quando há um contraditório como no estrato da educadora (CI1E1).

Esta educadora fala de direitos iguais, mas em simultâneo fala de não igualdade, colocando em dúvida a sua noção e consciência sobre os conceitos. Esta situação pode demonstrar a prevalência dos estereótipos de género por parte da profissional, por isso a necessidade mesmo de reflexão e auto-avaliação (vovob & FAWE, 2019; Nhancale; Tomo, Mathe & Mapelane, 2022, Vianna, et al., 2016; Scott, 1989; West & Zimmerman, 1987). A questão dos estereótipos que podem influenciar profissionais de educação de infância ao longo do seu trabalho e não permitir o fluxo da promoção da igualdade e equidade de género, propõe-se a reflexão e tomada de consciência dos mesmos (vovob & FAWE, 2019; Mweru, 2012; Rossini, et al., 1997).

Nestas reflexões pode-se também considerar a percepção que se teve na análise das gestoras relativa à estruturação social bantu em que a divisão sexual de tarefas faz parte de um contexto de valorização mútua entre homens e mulheres, sem existir a mais superior que a outra (Altuna, 1985), ou seja, sem relações de superioridade. Porém, as visões de autoras como Adiche (2015) demonstram uma mudança social decorrida desde a colonização até a actualidade que conduziu a desigualdades sociais nas relações de género, impelindo à

necessidade de um novo paradigma para que ocorra o devido ajustamento. A necessidade de ajustamento é também fundamentada por Nhancale; Tomo, Mathe e Mapelane (2022) como forma de reduzir estas desigualdades e promover a igualdade de género.

B. Implementação da promoção da igualdade e equidade de género na educação das crianças

A categoria indica uma situação em que ainda não se implementa ou poucas vezes se implementa por um lado. Por outro lado, não se sabe como se podia falar disso com as crianças. Contudo, há afirmação de uma implementação onde se manifesta em tanto o menino, assim como a menina poderem partilhar os mesmos brinquedos.

“Eh, ya, olhando para aqui onde nós estamos como educadoras de infância, eh, não tivemos, não vou dizer que não tivemos a oportunidade, não sei qual é a linguagem que eu posso usar, mas não chegamos a ter de falar com elas sobre o género... Eh, na hora da brincadeira, eles podiam muito bem brincar juntos, mas os meninos brincam com os carrinhos e as meninas brincam com as bonecas.” (CI1E3)

“Temos um momento em que as crianças perguntam, por exemplo quando nós falamos de profissão, às vezes as crianças perguntam ‘porque é que mãe cozinha e pai não pode cozinhar?’ há um momento em que as crianças também dizem ‘minha mãe faz bem bolo, meu pai não sabe fazer bolo’ então é neste momento que nós as vezes tentamos falar que não é porque não sabe fazer, faz e faz por vezes, é mais ou menos nesses momentos. Mas tipo uma palestra com esse intuito ainda não tive mesmo, esta, esta oportunidade.” (CI2E4)

“Então nós temos que explicar tanto menina, assim como menino, até às vezes fazemos exemplos ‘ta a ver tia, ta ver, a educadora traz uma calça azul, a educadora é menina, alias, é menino?’ eles respondem ‘não’. Uhm, então explicamos, fazemos ihm, damos exemplo.” (CI3E1)

“São poucas oportunidades, mas sempre que é possível nós tocamos nisso. Fazendo perceber que tanto o rapaz, tanto a menina tem os mesmos direitos.” (CI4E7)

A deficiência na implementação de práticas que estimulem a promoção da igualdade e equidade de género na educação das crianças, apesar de haver conhecimento e suposta consciência, ainda que com ambiguidades, pode ser explicada pela não existência de

orientações específicas ou não clareza dos manuais orientadores das actividades diárias com as crianças nos Centros Infantis quanto à promoção da igualdade e equidade de género na educação de infância como verificado no PEC e LREI. Rossini et. al. (1997) e Cardona, et. al. (2015) defendem a clareza de orientações para acções eficazes. Esta deficiência até pode colocar em causa ou questionamento a consciência que se supõe que estes profissionais tenham inferida dos conhecimentos que têm sobre esta temática, assim como as capacitações que referiram terem para tal. Pois, para Henriques e Marchão (2014) e Gonçalves (2009) a consciência é fundamental para que haja acção.

i. Relevância de inclusão de conteúdos sobre a igualdade/equidade de género na infância

A subcategoria demonstra reconhecimento da relevância de inclusão de conteúdos sobre a igualdade/equidade de género na infância pelo/as profissionais de educação de infância, na medida em que evita exclusão no futuro, as crianças ganham consciência de que têm os mesmos direitos e até pode evitar situações de *bullying* entre elas e permite a desconstrução das concepções antigas ao estarem conscientes de que homem e mulher são todos iguais.

“...eu diria que é importante, porque nesses dias de hoje fala-se muito de igualdade de género, isso começa a incutir na cabeça de cada criança, não vai crescer com aquela, aquele comportamento antigo que dizia você mulher, você não pode fazer aquilo, você é menina, aliás você é rapaz tem direito de fazer isto. Então começam a crescer a saber que homem e mulher são todos iguais.” (CI1E1)

“É importante para elas ficarem a saber o que é isso de igualdade de género nas crianças até mesmo nos próprios adultos, nem. Sim, nós temos que ensina-las elas a saberem conviver com isso. Porque há crianças que não sabem, ham, pensam que eu não posso fazer aquilo, porque aquilo e’ daquele, não posso pegar ali, não sei que, não e outros acabam se discriminando...” (CI1E3)

“Então se nós começarmos lá desde a fase da infância a falar da equidade de género, a falar de igualdade, nós não poderemos mais ver ou presenciar aqueles assuntos que acontecem até nas escolas secundárias de que ah é matreco esta andar com meninas, ah é matreco esta andar com não sei que, então é um assunto que mesmo devia começar dai da, da, da, da fase nem da infância para, para dar-se todas as escolas, todos os níveis.” (CI2E4)

“Então eles crescem a saber que nós aqui temos os mesmos direitos, a mesma igualdade. O que aquele faz eu também posso fazer, entre eles em termos de actividades.” (CI4E2)

A posição deste/as profissionais é semelhante à das gestoras dos Centros Infantis que também reconhecem a relevância de se promover a igualdade de género na educação de infância ou nas crianças para desconstrução de estereótipos e construção de futuras relações de género igualitárias como concebem (Henriques & Marchão, 2016; Henriques & Marchão, 2014; Oliveira e Mendes, 2017; Aud & Kaltvedt, 2019). Apresenta-se uma perspectiva profunda quando o reconhecimento desta relevância é visto como algo que possa promover a mudança do paradigma do passado de limitações para um presente ou futuro de igualdade de oportunidades entre meninos e meninas e ainda visualização de no futuro poder evitar relações de violência baseada no género como traz uma das educadoras CI2E4. Esta premissa pode-se encontrar no Relatório sobre o desenvolvimento mundial de igualdade de género e desenvolvimento do Banco Mundial ao afirmar que a promoção da igualdade de género “é importante para o desenvolvimento”, pois constitui uma “economia inteligente” ao promover a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres (Banco Mundial, 2012. p. 3), assim como em Nhancale, Tomo, Mathe e Mapelane (2022).

A visão deste/as profissionais podia também responder às preocupações de Bernardo (2023) que discute a questão da escolha de curso por raparigas e rapazes para o ensino superior, por um lado e as de Magaua (2023) quando se refere a disparidades nos cargos de direcção entre homens e mulheres e ainda a questão da diferenciação das profissões como a de secretaria/o que tem sido ocupada mais pela parte feminina. Assim como CESA (2016) defende que as aprendizagens na infância são cruciais para as fases subsequentes de desenvolvimento. Se analisar-se as colocações feitas por este/as profissionais tendo em conta as reflexões sobre o feminismo africano, encontra-se também esta mudança de paradigma tendo em conta as mudanças sociais corridas para uma promoção de igualdade de género tendo em conta as ilações finais tidas neste feminismo depois de discutir as visões de Amadiume, Oyěwùmí, Adichie em Calheiro e Oliveira (2018) e Mucale (2013) que é africano baseado na Afrocentricidade com os seus princípios - harmonia, justiça, solidariedade, entre outros.

C. Planificação das actividades

Nesta categoria as abordagens de algum/as profissionais de infância ilustram uma dinâmica em que durante a planificação anteriormente (no passado) separavam o material para meninas e outro para meninos, mas na actualidade não há divisão ou mesmo há uma organização de material para grupos mistos, isto é, grupos de meninas e meninos. Outras fazem em parte, na medida em que há divisão do material em meninas e meninos, mas há outro que é para todas crianças. Assim como há situações em que se planifica segundo a faixa etária e não por sexo.

“...não se fez nenhuma divisão. [Nós dividíamos]... porque nas mentes não sei, posso dizer isso, tínhamos aquela, aquela coisa de que isto aqui é para os rapazes, isto aqui é para as meninas. Eu não sei porque é que aquela situação existia em nós. Os donos mesmo [crianças] é que acabaram descobrindo que isso tudo [carrinhos e bonecas] podemos brincar [juntos].” (CI1E1)

“Nós quando planificamos realmente, nós não planificamos no sentido de essa actividade é para meninas, essa actividade é para rapaz, nós planificamos para toda sala, todo grupo, toda faixa etária. Tanto meninas, tanto rapaz.” (CI1E2)

“Na planificação há essa divisão dos carrinhos para os meninos e bonecas para as meninas. Mas também fora disso é aquilo que eu estava a dizer, temos aqueles brinquedos dos animais aí já não tem a divisão, todos podem...” (CI1E3)

“Eu não sei, mas eu sinceramente os meus planos é generalizado, sim é general, é para trabalhar com todas a crianças, o material, se é para trabalhar com tesoura, vamos todos trabalhar com tesoura...” (CI2E1)

“Planificamos através do material também e também formando certos grupos das meninas e grupos dos meninos...” (CI2E2)

“... Por exemplo, vamos supor que ohn, vamos supor que aí é, é, é, é o que identifica que esse trabalho é de menina, esse trabalho é de rapaz. Uhm, por exemplo o rapaz vai, vamos supor que o papá vai para machamba, enquanto a mamã cuida da casa. Sim, aí já o rapaz consegue ver que eu estou do lado de pai e a menina está do lado da menina. Uhm, isso já obriga mesmo diferenciarmos, mostrarmos a diferença a criança. Uhum, e também as cores, tem cor de menina, tem cor de rapaz. Nas meninas, por exemplo cor-de-rosa, enquanto rapaz é azul.” (CI3E3)

“...os brinquedos também, não há brinquedos das meninas, não há brinquedos dos rapazes. Todas as crianças brincam, porque agora não é como dantes...” (CI4E5)

A planificação constitui uma das fases cruciais no desenvolvimento de actividades, pois permite a organização de todo percurso de implementação a ser seguido, os recursos, entre outros aspectos necessários. Ao fazer a análise do conteúdo explanado sobre as colocações de profissionais de educação de infância dos Centros Infantis em estudo verifica-se que não discorrem deste processo nas suas actividades, mas o mesmo não é uniforme tanto entre os centros, assim como entre profissionais do mesmo centro.

Este/as profissionais, em parte planificam para trabalhar com todas as crianças de ambos sexos, sem separação, assim como há parte que planifica o trabalho separando. Profissionais que se baseiam na não separação em sua planificação organizam, por exemplo brinquedos para trabalhar com todas as crianças sem separar em brinquedos para meninas e brinquedos para meninos. Porém, profissionais cuja planificação se baseia na separação caracteriza-se em preparar brinquedos para meninas (bonecas) e brinquedos para meninos (carinhos), ainda que existam outros brinquedos que usam para todas crianças como os de animais.

Esta dualidade no processo de planificação, caracterizada pela separação e não separação das crianças em sexos demonstra, por um lado a busca pela promoção da igualdade/equidade de género, por outro lado a deficiência na sua implementação, apesar de profissionais terem noção do que seja a igualdade de género e reconhecerem a sua relevância. Pois, os guiões que orientam para práticas educativas para a promoção da igualdade de género indicam que há que proporcionar oportunidades iguais para todas as crianças independentemente do sexo no processo educativo (Rossini, et al.,1997; Louro, 1997; Cardona, et al., 2015; vovb & Fawe, 2019). Isto é, permitir que todas as crianças usem os mesmos brinquedos para brincar e tenham as mesmas ferramentas de estimulação.

Ao separar as crianças por sexo no uso dos materiais de estimulação incorre-se em injustiça epistémica, pois com recursos diferentes tira-se o acesso ao conhecimento de igual forma tratando-se as crianças diferentemente (Fricker, 2007). No futuro pode-se ter homens com habilidades em uma área que as meninas não as tenham e vice-versa o que pode criar situações de desigualdades sociais baseadas no género. A título de exemplo, tem-se o estudo de Bernardo (2023) sobre “Análise dos Factores da Escolha dos cursos das Ciências Naturais

no Ensino Superior pelas Mulheres: estudo de caso de duas Universidades Públicas Moçambicanas”, onde a questão da escolha dos cursos para o ensino superior é diferenciada entre rapazes e raparigas e podem estar por detrás estas separações na infância. Portanto, por mais que haja profissionais que planificam para todas as crianças independentemente do sexo concorrendo para a promoção da igualdade de género, a não uniformização, ou a existência de outras profissionais que planificam para a separação cria barreira para acção holística e eficaz.

i. Material que orienta as actividades

No que concerne a esta subcategoria, as vivências encontradas reportam como material orientador o manual de recursos da Acção Social. Uma parte de profissionais de educação de infância nestes centros refere que este manual não tem orientações específicas sobre como estimular a igualdade/equidade de género nas crianças e outra afirma que sim, este manual de recursos orienta a estimulação da igualdade/equidade de género nas crianças. Assim como se refere que no livro de recursos que se usa para planificação não vem de forma específica como estimular a igualdade/equidade de género nas crianças, apenas vale a criatividade na hora de orientar as actividades.

“Bom, essa, os manuais que estamos a usar, eeeh, portantoooo, não focalizam exactamente (risos) assim igualdade, não de género, não tem, o manual que eu uso para planificação é um livro da Acção Social que vem lá os temas dependendo das faixas etárias na qual a educadora vai trabalhar, então não vem exactamente... Ter exactamente, olha, veja, igualdade de género como tema não temos, mas no meio do processo da planificação, da prática dependendo do conteúdo que vamos tratar acabamos por citar essa parte.” (CI2E1)

“...orientam em al, al, al, alguns exemplos que vem lá para trabalhar com esse género. Através de alguns exemplos que estão escritos, através de algumas poesias e de alguns canções que lá vêm. Por exemplo tem aquela poesia que diz ‘nós as crianças temos os mesmos direitos’ ‘temos direito de estudar, temos direito de trabalhar e temos direito de ter uma família’.” (CI2E2)

“Nós temos o livro de recursos. Sim, enquanto eu tiro um tema no livro de recursos, tendo desenvolver aquele tema, numa maneira que as crianças percebam que eu não estou a generalizar a elas mas estou a mostrar que todas elas são iguais e trato elas dum mesmo jeito.” (CI2E3)

“Temos programas, graças a Deus, temos isso tudo que nos auxilia. Que além daquilo que é, que está no manual temos a nossa criatividade, nossa imaginação. Tem, tem, tem só que é um livro que é, é, é, muito, tem muita coisa e não é fácil a educadora, as vezes ter que ter o livro, as vezes só a folhear. Tem muita informação lá dentro, fala muito disso, mas não especificando,” (CI4E7)

A experiência tida a quando das gestoras sobre os manuais orientadores repete-se por parte de profissionais de educação de infância ao se ter afirmações contraditórias sobre os mesmos manuais em que uma parte diz que há orientações, e outra afirmar que não tem estas orientações dependendo da criatividade de cada profissional na sala de actividades. Assim como nas gestoras, aqui também se tem a contradição com as recomendações de clareza destes materiais (Cardona, et al., 2015). As constatações da análise documental confirmam visão de profissionais que referem a não clareza dos materiais. De facto, os manuais usados para a planificação e para a orientação das actividades são O PEC e LREI e não possuem directrizes específicas.

D. Orientação das actividades

No tocante a esta categoria, encontra-se vivências que espelham todas as crianças a desenvolvem as mesmas actividades, a sentarem em semicírculo permitindo melhor orientação, apoio e estimulação das crianças que se mostram atrasadas, outras crianças a sentarem em mesas e uma atrás da outra. Na mesma, verifica-se um ambiente em que cada criança é deixada expressar a sua visão sobre a actividade, todas as crianças executam as mesmas actividades e não especificação de que actividade é mais adequada para menina e para menino, mas que todas as crianças têm os mesmos direitos. Contudo, há situações em que as actividades são realizadas na mesma sala, mas as meninas têm as suas ferramentas de trabalho e os meninos as deles e especificação explícita do que é para menina e o que é para menino, do mesmo modo que há trabalhos que envolvem grupos heterogéneos (envolvendo meninas e meninos) e possibilidade de ocorrência de grupos homogéneos (em separado em grupos de cada sexo).

“Na dança, as meninas querem dançar mais, mais mesmo (risos), agora vamos a hora dos exercícios, exercícios no sentido de pintura, os rapazes é que têm mais aquela habilidade, na ginástica matinal, você apanha o rapaz mais solto...o nosso papel é enquadrar elas na mesma

meta e no mesmo patamar. Aquele que esta atrás a gente puxa para frente e aquele que esta a frente tem que esperar o outro para poderem juntos caminhar ...na hora da brincadeira, eles podiam muito bem brincar juntos, mas os meninos brincam com os carrinhos e as meninas brincam com as bonecas... nós chamávamos ‘carrinho para o menino’ então ela já sabia. E ate entre elas as vezes ‘ah educadora Mário levou minha boneca’ nós ‘Mário, Mário...’ ele ‘não educadora taqui’. Mais para eles terem na mente de que as bonecas são mais para as meninas, não porque eles não podem brincar, brincam, as vezes encontra os rapazes a pegarem os cabelos é normal. Mas nós queremos incutir nas crianças que as bonecas são mais para as meninas e a medida que elas vão crescendo elas vão se adaptar.”
(CI1E3)

“...diferenciamos, por exemplo quando nós estamos a dar conhecimento do mundo, é uma atrás da outra, vamos perfilando nem, são cinco ou seis dependendo da sala onde a pessoa está, da disposição da sala, então mas ficam uma atrás de outra para criarmos aquela boa ambientação de todos estarem lá...Na hora do círculo sentam, mas em forma de círculo...há estímulo tanto como nas mesas também, sempre dentro duma actividade qualquer coisa acontece de nós tentarmos puxar pelas crianças.. há estímulo tanto como nas mesas também, sempre dentro duma actividade qualquer coisa acontece de nós tentarmos puxar pelas crianças...Nos grupos há mistura [meninas e rapazes]...então o trabalho é para todos...então dentro das actividades não tem especificamente que olha este aqui é para os rapazes, porque na verdade a educação nós estamos lá a orientar, mas tudo está centrada na criança. Então se temos um tema, por exemplo, eu pergunto quem sabe jogar futebol? Jamais direi que as meninas não podem se manifestar porque são meninas não podem jogar a bola, não.” (CI2E1)

“... dependendo de actividade, tem actividades que as crianças sentam em círculo, tem actividades que as crianças sentam nas mesas e tem actividades que as crianças sentam nos tapetes também, depende de cada actividade. Quando [algumas crianças] são mais activas da maneira positiva, eu tento motivar, dar exemplo daquela criança que é mais activa a outras que são menos activas para motivar, estimular aquelas para serem activas também como as outras.” (CI2E2)

“Trabalham todos, esse grupo faz isto, este grupo faz isto. Sentamos em círculo, mas poderemos nos ver, para poderemos nos ver, poderemos conversar. O sentar facilita a

interacção com as crianças. A educadora consegue mesmo interagir com as crianças através do círculo.” (CI4E2)

“Então nós procuramos uma actividade que se encaixa nem, na menina assim como no menino. Sempre tivemos, sempre tivemos brinquedos para meninas e de meninos. Os meninos têm motinhas, têm bolas, sim, então as meninas têm, têm bonecos, têm também eeeh jogos didáticos, mas que têm a ver com o desenho das meninas.” (CI3E1)

O trabalhar com todas as crianças no alcance do mesmo objectivo, o colocá-las em semicírculo ou mesmo círculo, a estimulação de todas as crianças, o incentivar as com mais dificuldades para que acompanhem o processo educativo são práticas tidas como as que promovem a igualdade de género (Louro, 1997; Cardona, et. al., 2015; vov e FAWE, 2019). Estas práticas permitem a cooperação, a igualdade de oportunidades, a interacção com todas as crianças e possibilidade de estimulação por igual e acompanhamento das com dificuldades, assim como estes profissionais assumem, por exemplo que as crianças em semicírculo ou círculo facilita a interacção com as mesmas. A Teoria de Injustiça Epistémica também corrobora com estas práticas na medida em que permitem acesso ao conhecimento a todas as crianças através do uso dos mesmos recursos para todas, mesmo tratamento e participação por igual (Fricker, 2007).

Orientar as actividades separando as crianças, isto é, usando material deferente baseado no sexo (meninos e meninas) entra-se numa situação inversa à anterior, concorrendo para a não promoção da igualdade de género na infância, na medida em que se demonstra que por serem de género diferente têm tratamento diferente sendo vedado acesso ao conhecimento de forma holística. Assim como o facto de serem a maioria educadoras e a separação das meninas e dos meninos em termos de brinquedos a serem usados está-se claramente a indicar quem tem determinado direito em detrimento da outra e pode influenciar a escolhas na vida adulta. Como afirmam as teorias de Bandura em De Carvalho e Petrich (2020) sobre o que a criança observa, o que lhe é dito e de Vygotsky em Matta (2001) com quem a criança tem interacções que lhe permitem experiências que são internalizadas e promovem o seu desenvolvimento e influenciam as suas acções no momento e na sua vida adulta.

Uma parte da preocupação de Bernardo (2023) pode encontrar resposta na educação de infância sobre as práticas tidas por parte de seus profissionais, na medida em que podem ou não promover a igualdade de género. Pois, esta fase de desenvolvimento e suas aprendizagens é tida como crucial para as fases seguintes, incluindo a vida adulta (Kilsby,

2014; Henriques & Vilhena, 2015; Lins et al., 2014; Maia, 2012). Por sua vez Berk (2006) considera a modelagem ou a aprendizagem por observação como a mais influente neste período de desenvolvimento. Portanto, as práticas educativas tidas por parte de profissionais de educação de infância são essenciais para a promoção da igualdade de gênero, desconstruindo estereótipos e promovendo relações de gênero igualitárias.

i. Posição das/os educadores/as face às preferências das crianças,

As dinâmicas nesta subcategoria, mostram as meninas com tendência a preferirem brinquedos e profissões tradicionalmente femininas para ser como as mães e os meninos brinquedos e profissões tradicionalmente masculinos para ser como os pais, com existência de poucos casos de tendência por profissões fora do parâmetro tradicionalmente definido. As posições de profissionais de educação de infância participantes deste estudo tem sido de motivar as crianças a estudarem mais para as profissões escolhidas, explicar que todas crianças podem brincar com todo brinquedo ou profissões que quiserem, elogiar e aplaudir ou apenas observar.

“...médico, tanto as meninas assim como os rapazes gostam muito, a maioria escolhe essa parte ‘para eu poder cuidar da minha mãe, para eu poder cuidar da minha avó’ ...inventam menina, [meninos] fazem comboio, fazem carro, reboques, sim porque vim na televisão, as meninas são aquelas que fazem, não sei, a parte de boneca, porque é casa da minha avó, essa boneca vai entrar é porque é minha filha, tudo mais, mas os rapazes...Nós motivamos, ensinamos que elas devem estudar mais, devem se dedicar mais aquilo que os mais velhos dizem, não só aqui na escolinha, mas lá em casa.” (CI1E2)

“Então nesses cantos de interesse as vezes a gente tenta interagir com as crianças, o porque de escolher aquilo ‘ah é porque eu gosto de cozinhar, porque eu ajudo minha mãe a cozinhar. Porque eu gosto de carro, meu pai me leva a passear, ensina-me a andar de carro, não sei o que’ então, mas tentamos também criar um bom ambiente, uma boa ambientação. As meninas também, os rapazes podem cozinhar ‘podem cozinhar?’ ‘podem cozinhar?’ ‘sim podem cozinhar. São melhores cozinheiros se querem saber”. (Risos) Então aí as crianças também começam a ver.” (CI2E1)

“Um que acha que o azul é dos meninos, a outra porque acha que rosa é das meninas...então é onde a educadora entra com, com, com uma peça teatral ou com, com uma canção que fala

dessa peça que fala das cores, que fala que os meninos, que o menino João, por exemplo tem uma caixa cor-de-rosa muito bonita e a menina Suelen tem um vestido azul com borboletas muito bonitas. Então é assim que eu consigo quebrar esse tabu das cores.” (CI2E4)

“As meninas gostam mais de brincar mesmo com, as meninas não escolhem, mas os rapazes é o gostam de escolher gostam de motinhas, brincar de motinhas. As meninas gostam mais de brinquedos mesmo, aqueles que a gente tem na sala ou talvez na sala histórica, porque temos um sítio onde eles vão brincar, a sala histórica. Temos os baloiços, mas os rapazes mais gostam de motas e carrinhos. [Profissões preferidas] As meninas, outras escolhem eu quero ser doutora. Até tínhamos uma criança que dizia assim, eu quando for a crescer quero ser doutora. Doutora Y, eles escolhem, eles escolhem nem. Outros eu quero ser quê, quero ser o quê, Piloto. Eles, elas escolhem...[Nós] Aplaudimos (risos), aplaudimos” (CI3E2)

“...as meninas têm muita tendência em querer ser ou educadoras, ou professoras ou medicas. Os rapazes querem ser policias, advogado, construção civil, mecânico, são as coisas que os rapazes, porque as vezes ... então as meninas têm tendência para aquilo que é coisa de mulheres, os rapazes também têm aquilo que é tudo de homens...([u] Observava e orientava.” (CI4E7)

Nesta subcategoria encontra-se a perspectiva de que as escolhas das crianças demonstram o quanto as teorias de Bandura em De Carvalho e Petrich (2020) e de Vygotsky em Matta (2001) referem sobre como as crianças aprendem. Estas escolhem as profissões, as cores consoante as suas experiências diárias, seja em casa, no centro ou mesmo no contexto social. Aqui as experiências vicárias de Bandura são a base e confirma-se a afirmação Berk (2006). Por isso, mais uma vez a posição do educador/as é relevante no sentido de diante das escolhas das crianças que são baseadas nos estereótipos de género possam ser desconstruídos e percebe-se este esforço nas colocações feitas, ainda que existam indiferentes ao só elogiarem e motivarem para estudar muito ou só aplaudir. Ao ficar indiferente sem tomar posição de desconstruir, está-se a incorrer em as crianças manterem as suas visões, o que pode ser barreira para a promoção da igualdade e equidade de género na infância. Estes profissionais, como pessoas de autoridade e como modelos ao mesmo tempo, têm um papel crucial na desconstrução destes estereótipos como referido em discussões anteriores. Por isso, ao invés da indiferença há que agir nesse sentido.

E. Novas estratégias de abordagem

Esta categoria as visões de profissionais de educação de infância participantes do estudo relativas a como abordar as questões de igualdade/equidade de género nos Centros Infantis de forma efectiva, variam de usar imagens que ilustrem a desconstrução de papéis e interacções (profissões e brinquedos) tradicionalmente estabelecidos, falar mais com as crianças e explicar sobre a igualdade de género, envolver os pais para que seja um trabalho conjunto, não separação das crianças nas actividades e nas brincadeiras nos cantos de interesse (poderem brincar com os mesmos materiais) e uso de mais jogos e peças teatrais para estimular as crianças.

“...tínhamos que ter imagens das profissões e assim como os brinquedos, então ali cada criança ia vendo, ali se inspirava o que é que queria ser no futuro tanto menina, tanto rapaz. Há que haver uma menina querer uma profissão de bombeiro quando é menina, não tendo aquilo de que ah como menina eu não vou-me meter naquela situação. Então tínhamos que ter essas coisas todas para identificar que isto pode se fazer com todas as, uhm, ah, como que posso dizer, seja mulher, seja rapaz pode realizar essa actividade. Os brinquedos também temos que sempre colocar ‘a disposição não sendo a educadora a tirar ir dar. A criança tem que ir buscar o brinquedo que acha que tem que pegar...passeios para as empresas, para esses sítios todos onde se trabalha...” (CI1E1)

“Ih, reproduzir mais os materiais para elas percebem que eh, existe, não existe, há momentos, há certas coisas que existem para mulher, mas reproduzindo o material. Há certas que existem para mulheres, para rapazes, há certas coisas que existem para meninas, não sei se fiz perceber... Termos mais palestras, aqui dentro do centro...” (CI1E2)

“...tínhamos de arranjar uma estratégia de, não só nós como educadoras, os pais lá em casa, eles também fazerem o seu papel como educadores, nos também fazermos o nosso papel como educadores e vamos juntos nós com os pais ver qual é o caminho que devemos traçar para podermos sentar com os nossos filhos e podermos ensinar isso de igualdade de género e criança ...devíamos falar mais e incluir isso no nosso programa do centro, estilo, como posso dizer, como se fosse uma actividade sim, a gente saber que agora vamos falar sobre género, igualdade e criança, assim como falamos de música e dança, assim como falamos da pintura, eh, então, eu acho que o centro deveria incutir tema, devia pôr...” (CI1E3)

“Hei, sinceramente nunca pensei, (risos), sinceramente, estou a ser sincera... Uhm, é um TPC e muito importante, porque nós fazemos as coisas, não pensamos... Então se uma pá que eu devo mostrar, eu digo ‘olha, essa pá quem pode usar?’ vão dizer “são os rapazes” então tendo inverter a situação que nós podemos fazer todos, então nunca passou-me realmente pela cabeça, talvez é algo que eu possa precisar de pensar um pouco (risos)... Acho que a capacitação. Acho que há necessidade de haver capacitação, isso pode ajudar.” (CI2E1)

“Eu acho que poderíamos, poderia se fazer mais palestras, outras palestras, porque temos tido palestras, ehm, podíamos fazer peças teatrais que falem sobre isso. Podemos falar mais nas actividades como tem sido... até podíamos montar alguns panfletos para facilitar, porque a criança também aprende vendo. Já aquelas, se tivermos algumas imagens também pode ajudar, não só as crianças, os pais também podem se sentir motivados. Sim, podíamos também ter dias programadas para falar dessa, dessa, desse tema, só desse tema.” (CI2E2)

“Eu acho que mesmo através de imagens, sim através de imagens. Podemos ter uma panela enquanto aí tem um menino, desenhamos o menino a mexer a panela. Então aí eu acho que estamos a mostrar as crianças que o João está aí está a mexer a panela, não é que o João não pode cozinhar.” (CI2E3)

“Precisamos de, de panfletos que tenham, que tenham, que tenham essas informações. Precisamos de, de, de, de, de, de actividades que, que teatrais, vamos lá dizer, peças teatrais que as próprias crianças façam, ah, fazendo estes papéis, desempenhando estes papéis. Precisamos também de uma conversa, precisamos também de, de, de, de vídeos que ilustrem essas coisas.” (CI2E4)

“Eu acho que temos que mostrar que somos todos iguais... Nós temos que ensinar as crianças que somos iguais, sim somos iguais, tem, podemos pôr calças. ‘A educadora hoje pôs calças, quem põe calça menino?’ É menino, mas a educadora pôs calças ‘é menina ou é menino?’ é menina. Então a criança vai crescer a saber que não, não tudo que é de menina e não é tudo que é de menino.” (CI3E1)

“...continuar com as capacitações, serem regulares, não se ficar muito tempo até esquecermos, também ajuda...” (CI4E1)

“Eu acho que o Centro devia fazer o mesmo. Estimular a educadora para a divulgação dessa parte de igualdade de género nas crianças. Não deixar só a educadora, tem que estimular a educadora.” (CI4E2)

“Acho que para mim não havia de ter uma separação como todos são juntos, é só aprender tudo o que é do género. Porque hoje em dia esse papel de género já vimos mesmo fora tantas senhoras desempenha o trabalho dos homens que não se fazia antes, mas hoje em dia já estão a...” (CI4E3)

“Bem, eu acho que o que tinha de ser feito para além das actividades que nós damos, muitos jogos, muitos jogos de interesse, como eu costumo dizer cantos de interesse. Actividades feitas em forma de jogo, não aquela forma que nós estamos habituados de sentar...mas dinamizar, sentar em semicírculo...Uma jogo que eles consigam perceber que aqui não há homem, não há menina, somos todos iguais, somos todos crianças vamos brincar com tudo que tem aqui.” (CI4E7)

Profissionais de educação de infância dos quatro centros quase são unânimes em se adoptar determinadas estratégias para que haja promoção da igualdade de género na infância. Estas estratégias são propostas directa e indirectamente pelos guiões sobre as práticas educativas para promoção da igualdade e equidade de género na infância. Estes guiões dão orientações desde a abordagem, o material até ao envolvimento da família e da sociedade no geral, aspectos que são também fundamentados pelo PGEI (Rossini, et al.,1997; Louro, 1997; Cardona, et al., 2015; República de Moçambique, 2020). Portanto, há espaço para a implementação das orientações destes guiões, assim como mais capacitações para equipar profissionais de conhecimentos e habilidades aprofundadas sobre práticas educativas que concorram para a promoção da igualdade de género na infância e permitir um desenvolvimento holístico com habilidades essenciais para servir ao longo da vida em relações de género igualitárias.

4.4 O ambiente institucional e as práticas educativas na infância

A observação foi uma ferramenta necessária neste trabalho como a que pudesse apoiar na recolha de dados sobre o contexto institucional dos centros. Esta permitiu ter dados sobre a organização dos centros e os materiais partilhados pelas crianças. Esta informação é ilustrada em duas categorias indicadas a seguir.

4.4.1 Organização do centro

Neste ponto tem-se a descrição da observação feita relativa a cada Centro Infantil em termos de disposição das cadeiras, pintura das salas. Neste contexto, visualizou-se que todos os

centros - CI1, CI2, CI3 e CI4 tinham as salas limpas. As cadeiras estavam organizadas de modo a que as crianças estivessem uma atrás da outra. E no Centro CI4 as casas de banho de crianças de ambos sexos tinham uma pintura azul.

A descrição feita da observação feita em relação as cores usadas demonstram uma situação de neutralidade ou de não separação, na medida em que não há distinção de meninos e meninas através das cores tradicionalmente tidas como para meninas (cor-de-rosa) e para meninos (azul). Um contexto em que se chega a ter casa de banho das meninas pintadas a azul ou todo um centro pintado a cor-de-rosa é sinal de não separação, estando de acordo com Cardona, et al. (2015) que defende a forma como o ambiente se apresenta como parte integrante do processo da aprendizagem na instituição de educação de infância deve ser de modo a promover aprendizagens integradoras, desconstrutoras dos estereótipos e igualitárias no que concerne ao género. Portanto, a forma como o ambiente se apresenta em conjugação com as práticas educativas formam um acervo que pode promover a igualdade de género.

O contexto encontrado na observação relativa a cor insere-se na Teoria de Regimes de Desigualdades de Acker (2006), em que a forma como a instituição se apresenta busca romper com este regime, promovendo aprendizagens nas crianças para relações igualitárias.

Em relação a organização das cadeiras, uma atrás da outra, poderá comprometer a participação efectiva das crianças, já que esta forma de estar em sala de actividades pode dificultar a interacção educador/a e as crianças (vovb & Fawe, 2019). Esta situação poderá incorrer em injustiça epistémica, na medida em que poderá colocar barreiras de aprendizagem a outras crianças, por não conceder a mesma oportunidade de acesso e participação como referido por (Fricker, 2007). Assim como próprio/as profissionais afirmaram ser mais fácil a interacção e estimulação das crianças com dificuldades quando estas estão em círculo ou semicírculo.

4.4.2 Cores dos brinquedos, cadeiras e mesas

Em relação a esta secção, a observação esteve focada nas cores dos brinquedos, cadeiras e mesas (se havia cores neutras ou só as pré-definidas socialmente para meninos -azul e meninas: cor-de-rosa).

Os Centros CI2, CI3 e CI4 apresentaram uma mistura de cores entre as neutras e as socialmente pré-definidas. O Centro CI1 apresentou nos brinquedos e mesas uma mistura de cores neutras e as socialmente pré-definidas. Apenas uma particularidade na turma do 5º ano,

em que a sala de actividades que estava próxima à casa de banho das meninas apresentava as cadeirinhas todas pintadas a cor-de-rosa.

Nesta categoria visualiza-se uma situação idêntica à primeira que tem em parte os centros com mistura de cores o que se constitui em algo como promotor da igualdade de género nas crianças, pois não há diferenciação ou divisão (Cardona, et al., 2015). Contudo, o CI1 ao apresentar a sala de actividade próxima a casa de banho das meninas com as cadeiras pintadas a cor-de-rosa dá uma clara indicação de visão estereotipada relativa ao género. Este facto, segundo Acker (2006), coloca o centro em condição de estar a perpetuar regime de desigualdades baseada no género. Assim como pode estar, conforme Fricker (2007) na perspectiva de injustiça epistémica pela não igualdade. Contudo, não passam despercebidos os esforços em termos de outros aspectos como as pinturas mistas que são considerados como promotores de contextos propiciadores de estimulação de relações igualitárias.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A pesquisa tinha o objectivo geral de *analisar as práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género na educação de infância em quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo* o qual orientou a acção com cinco objectivos específicos: *Explorar a emergência do debate da problemática da igualdade e equidade de género na história do pensamento social; Identificar as orientações advindas de documentos reguladores e manuais de educação de infância sobre a promoção de igualdade e equidade de género na infância; Descrever as práticas educativas na Educação de Infância em quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo; Examinar as práticas educativas na Educação de Infância nesses quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo e; Explicar como as práticas educativas podem contribuir ou não para a promoção de igualdade e equidade de género durante a infância nos quatro Centros*. Assim, este capítulo partilha as conclusões advindas do trabalho feito no contexto da análise do fenómeno em estudo e as respectivas recomendações.

5.1 Conclusões

O estudo trouxe uma diversidade de conteúdos em resposta aos objectivos traçados sobre as práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género na educação de infância. Estes conteúdos partem desde a emergência do debate da problemática da igualdade e equidade de género na história do pensamento social, a visão dos documentos orientadores, a gestão dos Centros, profissionais de educação de infância até a observação do próprio contexto institucional como objecto de análise.

A infância abordada nesta pesquisa, é a também tida como Período Pré-escolar, assim como denominada Primeira Infância envolvendo o período dos zero a cinco/seis anos de vida que é revelada como a fase basilar de desenvolvimento da criança e as aprendizagens que correm no mesmo constituírem como âncora para as posteriores ao longo da vida. Até este período indica-se que 80% do cérebro da criança já esteja desenvolvido, por isso é de grandes e rápidas transformações físicas, cognitivas e socio-emocionais e propício para práticas educativas que promovam a desconstrução das desigualdades sociais baseadas no género e a promoção da igualdade de género.

A revisão da literatura demonstrou como foi o processo da emergência do debate da problemática da igualdade e equidade de género na história do pensamento social ao trazer a visão feminista como um dos movimentos catalisadores para a iniciação e o reconhecimento da Carta das Nações Unidas em 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. A nível mundial o movimento feminista é datado aos finais do sec. XIX onde se descreve uma das primeiras das atuais quatro “ondas” ou épocas do mesmo que acompanham o seu percurso histórico até a contemporaneidade. Este movimento lutava pelos direitos ou oportunidades iguais entre homens e mulheres, buscando especificamente pelo direito a voto como um dos primeiros propósitos, algo que era apenas para homens. O percurso histórico pelas épocas, passa pela visualização das vivências das mulheres no paradigma socio-epistémico até à valorização das diferenças e ao envolvimento das novas tecnologias nesta luta.

A Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos deram base física e legal a essas lutas feministas ao trazerem os direitos fundamentais humanos que envolvem, não só a dignidade e a valorização do ser humano, mas também a defesa pelos direitos iguais entre homens e mulheres, isto é, direitos iguais para todo ser humano. Estes instrumentos funcionaram como impulsionadores para elaboração de várias directrizes universais ratificados e específicos de cada país concernentes à promoção da igualdade e equidade de género a nível mundial.

A nível de África, onde se encontra o movimento feminista africano, a génese das lutas pela igualdade de género é considerada longínqua envolvendo também as lutas de rainhas como Nzinga Mbandi na sua tribo e contra a colonização nos sec's. XVI e XVII, contudo, o seu reconhecimento inicia como o envolvimento das mulheres na luta de libertação colonial dos seus países no princípio do sec. XX. Neste envolvimento encontram-se mulheres como Josina Machel representante das mulheres moçambicanas e várias outras como a Lilian Ngoyi, Albertina Sisulu, Margaret Ekpo e Funmilayo Anikulapo-Kuti na luta contra o colonialismo e o patriarcado.

No seu percurso até a contemporaneidade, o Feminismo Africano ganha uma visão de feminismos, onde se encontram confrontações em que por um lado há defesa de uma África igualitária, apenas desviada pela colonização, na perspectiva de auto-visualização do contexto africano e negação das ideologias consideradas ocidentais, brancas e universalistas, por outro a negação desta tese, indicando-se uma África repleta de desigualdades sociais baseadas no género. Na exploração da compreensão desta confrontação encontram-se autoras como Ifi

Amadiume, Oyèrónké Oyèwùmí a defenderem a primeira África – a igualitária no concernente às relações de género e Chimamanda Adichie com a África inserida na segunda perspectiva. Para Amadiume e Oyèwùmí explicam que a colonização é que introduziu as desigualdades incluindo as de género no Continente africano banindo e distorcendo através da sua linguagem as suas concepções que tinham como base o ubuntu, onde a mulher sempre assumiu um espaço de destaque e valorização, por isso o feminismo em África deve ser aquele que resgata estas vivências e não adopção de ideologias externas. Por sua vez Adichie através da sua experiência de vida narra vivências de desigualdades, contudo, percebe-se que de facto as vivências são após à colonização, facto que pode sustentar a perspectiva das primeiras. Assim há uma defesa da necessidade de contextualização das lutas, pois o social difere um do outro.

A emergência das questões de igualdade de género em Moçambique está impregnada pelo contexto africano como descrito acima, ao qual a colonização é percebida como destorcedora de um contexto de relações de género igualitárias, mesmo ao se explorar o preâmbulo da Constituição da República Moçambicana considerada a “lei mãe”, contudo, a Universidade Eduardo Mondlane ganha destaque no contexto académico como a pioneira na pesquisa sobre relações de género nos anos 80 e solidifica este espaço nos anos 90. Os vários movimentos sociais existentes no país em prol da promoção da igualdade de género são fruto da consciência tomada como reflexo dos resultados estudos feitos que visualizaram os vários desafios enfrentados pela mulher na actualidade. Em suma, o pensamento social sobre a igualdade de género encontra a sua génese e percurso até à contemporaneidade nestes movimentos e regulamentos sociais.

No que concerne às orientações dos documentos reguladores e manuais de educação de infância sobre a promoção de igualdade e equidade de género na infância, a análise documental feita que envolveu a Política do Género e Estratégia de sua Implementação (2018) - PGEI, a Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação- SNE, o Plano Estratégico da Educação (2020-2029) - PEE, a Estratégia de Género do Sector da Educação (2016-2020) - EGSE, o IV Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2018-2024) - PNAM, o Programa Educativo para Crianças do 1º ao 5º ano (PEC) e o Livro de Recursos do Educador de Infância (LREI) revelou o panorama de como Moçambique se encontra nesta luta, desde documentos com orientações claras e sistémicos como o PGEI com a promoção dos direitos igualitários para ambos sexos a ponto de mexer com os curricula actuais para adequação e ainda o envolvimento social e outros - Lei 18/2018 do SNE, o PEE, a EGSEDH e o PNAM a

indicarem uma acção ainda em processo, ainda a actuar sobre algum aspecto nesta luta ou orientação como a questão do acesso apenas, mesmo envolvendo a educação de infância.

Este panorama deixa a ideia de que ainda há muito por ser feito para ao nível da implementação se estar em concordância entre todos os documentos orientadores. A situação fica mais crítica quando se aborda esta questão na infância, pois os manuais orientadores da prática nos Centros Infantis, PEC e LREI, trazem ilustrações, conteúdos contrárias ou não claras e específicas em prol desta meta, ainda que em alguma parte da linguagem demonstrem uma intenção de estar ciente e buscar agir como o esperado. É um percurso que ainda exige muito a ser feito.

Em relação as práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género na infância nos quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo, as entrevistas feitas as gestoras dos centros, à profissionais de educação de infância e a observação ao contexto trouxeram vários cenários. Nas gestoras visualizou-se uma diversidade de práticas nos Centros Infantis. Existem práticas que concorrem para a promoção da igualdade de género, assim como existem outras que podem estar por detrás da perpetuação das desigualdades de género na infância, constituindo estas instituições de educação de infância como as que estão sob teoria de Regimes de Desigualdades de Acker (Inequality Regimes Theory).

As gestoras apresentam-se como conhecedoras do que seja a igualdade de género, fazendo referência a concepções como significando direitos iguais entre homens e mulheres ou acesso as mesmas oportunidades por um lado, a realização conjunta das tarefas domésticas, a contratação de educadoras e educadores nos centros infantis por outro lado.

As noções vão mais fundo ao permitir que as gestoras analisem as suas vivências na infância e percebam estas questões como alívio do sofrimento passado por si ou pelas suas mães. Estas consideram também relevante a integração da promoção da igualdade de género desde a infância como uma ferramenta para futuras relações sociais igualitárias. Contudo, apresentam-se também como gestoras com uma posição ambígua em relação às concepções, a relevância sobre promoção da igualdade de género na infância. Esta situação verifica-se quando estas trazem a questão dos direitos iguais entre homens e mulheres e no mesmo contexto referir que “o homem tem o seu papel e a mulher tem o seu papel” o que conduz a concepção social e cultural dos papéis, que actualmente têm se mostrado perpetuadoras de desigualdades precisando de ajustamento social.

As outras práticas estão relacionadas sobre como as gestoras implementam a promoção da igualdade de género na educação de infância. Os resultados apontam que estas o fazem através da não separação das crianças pelo sexo nas actividades, a concessão da liberdade de a criança escolher o brinquedo com o qual quer brincar no momento, assim como clarificar as crianças que menina e menino podem exercer a mesma função, incluindo a existência de pelo menos um educador na instituição. A prática relativa a profissionais contratados para a educação de infância nestas instituições, revela uma preferência pela parte feminina. Esta é indicada como a mais apropriada para a profissão, ainda que uma das instituições tenha um homem como educador. Assim como a própria gestão dos centros é totalmente feminina e a indicação de existência de divisão de papéis entre homens e mulheres.

A análise feita às práticas da gestão nos Centros infantis verificadas, por um lado, indica que o facto das gestoras possuírem as noções de igualdade de género e reconhecerem a relevância da sua promoção na infância e ainda apresentarem como tentam implementar a mesma nas instituições que estas dirigem constitui um marco significativo e pode contribuir sim para a promoção da igualdade de género na infância através do processo educativo. As gestoras mostram-se cientes da necessidade de oportunidades iguais para todas as crianças independentemente do sexo e dão a impressão de que estão aptas a criar condições necessárias para isso.

A prática relativa a preferência pelo feminino como profissionais mais indicadas para a profissão de educadora de infância, coadjuvada com uma gestão totalmente feminina e a visão de existência de papel típico do homem e outro só de mulher mostra uma incongruência que pode pôr em dúvida a capacidade das gestoras de ter instituições que não tenham regimes de desigualdades, uma vez que estas práticas são contrárias a uma gestão que crie condições para a promoção da igualdade de género na infância.

Esta outra dimensão das práticas até coloca em dúvida o reconhecimento, incluindo a própria implementação da promoção da igualdade de género na infância, na medida em que há uma injustiça epistémica ao não dar oportunidade de as crianças terem como seus educadores homens, como tem mulheres, limitando os possíveis modelos, na perspectiva de Bandura, que estas podem ter como parte da sua aprendizagem e preparação como futuros/as cidadãos/ãs. Isto é, as crianças saberem que tanto homens, assim como mulheres podem ser profissionais de educação de infância e estarem conscientes e livres para escolher ou não sem limitações já

criadas pelas instituições de infância ao não proporcionar estas aprendizagens, indicando claramente às crianças que a profissão é só para mulheres, como referem as próprias.

Em síntese, não basta ter noções e reconhecer a relevância da promoção da igualdade de género na infância é necessário que todas as práticas sejam consequentes/complementares para que este feito seja alcançado. Pois, sem esta postura fica-se numa situação de deficiência de implementação, colocando em causa a aprendizagem das crianças que vão ser futuros adultos sem clareza das decisões a tomar ou escolhas a fazer, visto que a base não foi sólida.

Em relação a profissionais de educação de infância sobre o mesmo fenómeno em estudo, revelou-se uma diversidade de conteúdos. Em termos de noções, que foi o primeiro aspecto buscado antes das práticas, educador/as mostraram terem o conhecimento do que seja igualdade de género, porém houve situações de ambivalência que falavam de direitos iguais para homens e mulheres e em simultâneo indicarem papéis diferentes entre os mesmos. Este posicionamento estende-se nas práticas em que se tem por um lado a planificação das actividades para todas as crianças independentemente do sexo, por outro lado há profissionais que planificam para a diferença, por exemplo organização de brinquedos separados para meninas e meninos, considerando existirem os típicos para meninas como bonecas e típicos para meninos os carinhos. Para profissionais que optam pela diferença, as profissões e papéis tradicionalmente definidas para homens e mulheres são as que devem ser estimuladas nas crianças.

A orientação das actividades também obedece a mesma tónica de dualidade, assim como a aplicação de grupos mistos (meninas e meninos) e também heterogéneos pela separação. Sendo orientado a disposição das crianças em círculos ou semicírculos para permitir melhor interação e estimulação das crianças, há contextos de uma atrás da outra, situação contrária. Profissionais, algumas têm sido indiferentes às escolhas das crianças em termos de profissões, brinquedos que reforçam ou não as concepções tradicionais. Além de no quadro de pessoal só se ter encontrado um educador num dos quatro Centros Infantis. Portando, tem-se aqui uma situação de dualidade de práticas e não uniformização ou uma visão holística em que no mesmo centro ou em centros diferentes se tem práticas que se pode considerar pro e contra a promoção da igualdade de género na infância.

As práticas educativas que promovem a igualdade e equidade de género nos Centros Infantis consideram-se as que se orientam pela não separação das crianças e flexíveis para a

estimulação de todas as crianças de igual modo e de desconstrução dos estereótipos de género socialmente construídos. As práticas contrárias, separam as crianças pelo sexo, entre outras que podem ser barreira para o alcance deste objectivo. Portanto, verifica-se que ocorrem situações de injustiça epistémica em algumas práticas destas profissionais ao não permitir mesmas oportunidades de aprendizagem as crianças, ao mesmo tempo que as experiências vicárias promovidas nas crianças são desigualitárias, pois os modelos, as pessoas que orientam a exploração das potencialidades das crianças não promovem contextos igualitários de aprendizagem.

No aspecto da preferência por mulheres para a profissão ou contratação de mulheres os pais, encarregados de educação, cuidadores e a sociedade em geral são apontados como sendo os agentes que bloqueiam uma acção contrária. Esta visão foi indicada tanto pelas gestoras, assim como profissionais de educação de infância. Estes agentes negam a existência de educadores nos Centros infantis por receio de que estes façam mal às meninas como violações e outros males possíveis, assim como para eles a profissão é mais indicada para as mulheres. Portanto, além dos Centros Infantis, estes fazem parte do social e podem espelhar a visão da sociedade no geral.

As dualidades e não uniformização nas práticas educativas na educação de infância para a promoção da igualdade e equidade de género nos quatro Centros Infantis é constatada também quanto à observação feita em que existe uma parte pro e outra contrária.

Profissionais de educação de infância propõem várias novas formas de promover a igualdade de género na infância como o envolvimento dos pais, uso de materiais conducentes (imagens), metodologias adequadas à reflexão e aprendizagem das crianças como peças teatrais, diálogos, jogos sobre esta temática. Acresceram também a não separação das crianças nas brincadeiras e nos cantos de interesse.

Em suma, esta pesquisa demonstrou que a promoção da igualdade e equidade de género na infância de facto é relevante, contudo nos quatro Centros Infantis analisados não se verifica divergências relevantes, tirando o facto de um deles, ter no seu quadro de pessoal pelo menos um educador, pelo que há mais semelhanças no que concerne às práticas educativas que se mostram deficientes, se não, “inexistentes” quando relacionadas com a promoção da igualdade e equidade de género na infância.

5.2 Recomendações

Feitas as conclusões segue este capítulo que tem como objectivo direccionar as preocupações constatadas por este estudo através das recomendações. Assim, são explanadas neste ponto as possíveis linhas de acção para práticas educativas efectivas para a promoção da igualdade e equidade de género na infância e são as seguintes:

- À sociedade no Geral e às instituições que lutam pela promoção da igualdade de género em específico pelos resultados das reflexões sobre o movimento feminista, no contexto africano e moçambicano em particular há que pensar acções de promoção de igualdade de género ou pensar o feminismo no contexto africano e moçambicano tendo em conta a essência do povo bantu baseada no ubuntu e em diálogo com questões culturais, fazendo-se os ajustes necessários para que haja uma perspectiva de complementaridade nas relações sociais de género embaçada pelos princípios de ubuntu como a justiça, harmonia, mútua valorização, solidariedade e bem-estar mútuo.
- Ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano actual Ministério de Educação e Cultura e ao Ministério de Género, Criança e Acção Social, actual Ministério do Trabalho, Género e Acção Social pelas discrepâncias e deficiências nos documentos orientadores que:
 1. Haja um reajuste e uniformização nestes documentos seja feito, no sentido de se alinharem com as orientações da Constituição da República e da Política de Género e Estratégia de sua Implementação no que diz respeito à promoção da igualdade de género no país.
 2. Os manuais e todos instrumentos afins que orientam as actividades de educação de infância tenham directrizes específicas e sejam adequados às orientações da PGEI em relação à promoção da igualdade de género.
 3. Todos documentos como estratégias, planos estratégicos que só abordem sobre o acesso equitativo à educação apenas, migrem para abranger os currícula, conteúdos e todo contexto envolvente ao processo educativo na infância, na promoção da igualdade de género desde a infância.

- Ao Ministério de Género, Criança e Acção Social, actual Ministério do Trabalho, Género e Acção Social pelas deficiências encontradas na implementação de práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género nos centros, que:
 1. Realize supervisões e capacitações/treinamentos regulares e contínuas à gestão e a profissionais dos Centros infantis sobre práticas educativas na infância que estimulem relações de género igualitárias nas crianças.
 2. Capacite/treine os pais/encarregados de educação/cuidadores/as sobre práticas educativas na infância para a promoção da igualdade e equidade de género nas famílias para que as crianças possam ter a continuidade das suas aprendizagens pela complementaridade família-Centro Infantil.
 3. Realize campanhas de sensibilização e conscientização sobre a necessidade de promover a igualdade de género baseada no contexto africano, na educação das crianças desde a infância como forma de permitir o alcance pleno das suas capacidades e futuros cidadãos e cidadãs igualmente capacitados/as.
- À Gestão dos Centros Infantis, que:
 1. Realize uma auto-avaliação sobre as suas concepções relativas ao género e à igualdade de género.
 2. Tome consciência da relevância da promoção da igualdade de género na infância, implementem e estimulem sem restrições nos educadores/as e todos/as funcionários/as dos centros a práticas educativas na infância concernentes a este fim.
 3. Adquira e forneça recursos adequados a profissionais de educação de infância para o alcance deste objectivo.
 4. Contrate mais educadores de infância como uma forma de ter equilíbrio entre profissionais mulheres e homens e promover a igualdade e equidade de género para proporcionar modelos e experiências vicárias as crianças nesse contexto.
 5. Conceba todo o contexto escolar, seja em cores, imagens, textos, entre outros elementos de uma forma que estimule a igualdade de género a partir da infância.

6. Incorpore supervisões e capacitações contínuas para profissionais em matérias e metodologias específicas para estimular a igualdade de género na infância.
 7. Envolver os pais/encarregados de educação/cuidadores/as nas capacitações e em todas as actividades do centro para permitir a continuidade das aprendizagens das crianças sobre a igualdade de género através da complementaridade centro-família.
- Às Profissionais de educação de infância, que:
 1. Realizem uma auto-avaliação sobre as suas concepções relativas à igualdade de género.
 2. Tomem consciência da relevância da promoção da igualdade de género na infância.
 3. Implementem e estimulem uniformemente a igualdade de género nas crianças durante a planificação e orientação das actividades com as metodologias que têm aplicado e outras como grupos heterogéneos para actividades, actividades cooperativas, uso de semicírculos ou círculos, desenvolvimento de mesmas actividades, não diferenciação por sexo em todas as actividades e brinquedos, entre outras indicadas nas sugestões de novas estratégias para tal e das propostas pelos guiões orientativos de educação de infância trazidos neste trabalho.
 4. Tomem posições orientativas para a desconstrução dos estereótipos de género durante as actividades, principalmente nas que envolvem a escolha de profissões futuras ou de brinquedos nas áreas de jogos de interesses pelas crianças, criando assim ambientes propícios para a promoção da igualdade de género.
 - Às academias, espaços de reflexões, ensino, pesquisas e extensão pela escassez de estudos sobre esta temática ligas à infância, que:
 1. Promovam mais estudos, sejam estas qualitativas ou quantitativas, em instituições de educação de infância ou em famílias, sobre estas temáticas no contexto da infância, podendo ser a nível nacional e/ou regional.

2. Durante o processo de ensino e aprendizagem reflitam sobre as suas práticas educativas em relação à promoção da igualdade de género, principalmente nos cursos de infância.
3. Implementem metodologias, conteúdos e práticas que estimulem e firmem a igualdade de género nos estudantes durante a orientação das actividades de ensino, pesquisas e extensão, pois alguns ou algumas poderão ser profissionais de educação de infância ou trabalhar com esta faixa etária em algum momento da sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acker, J. (2006). Inequality regimes, gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464, DOI: 10.1177/0891243206289499.
2. Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras. Disponível em <https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/trechos/9788535932539.pdf>.
3. Adichie, C. N. (2015). *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras.
4. Akin-Aina, S (2011). *Beyond Epistemology of Bread, Butter, Culture and Power: Mapping the African Feminist Movement*. Ottawa. Canada: Nokoko. Disponível em [https://www.academia.edu/1559320/Beyond an Epistemology of Bread Butter Cul](https://www.academia.edu/1559320/Beyond_an_Epistemology_of_Bread_Butter_Culture_and_Power)
[ture and Power](https://www.academia.edu/1559320/Beyond_an_Epistemology_of_Bread_Butter_Culture_and_Power), acessado aos 03/08/23.
5. Alfane, R. (1996). *Educação cívica na sociedade tradicional*. Maputo: Ministério da Administração Estatal.
6. Altuna, P. R. R. de A. (1985). *Cultura tradicional banto*. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral.
7. Alves, K. L. & Ribeiro, S. (2021). Reflexões sobre concepções de crianças, infâncias, e a escola de educação infantil como reduto de resistência das infâncias. *Revista Humanidades*, 8(32). Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5014>
8. Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: UNESP. Disponível em <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>
9. Araújo, M. G. M. De. (1999). Cidade de Maputo espaços contrastantes: do Urbano ao Rural. *Finisterra*, 34(67/68). Disponível em <https://doi.org/10.18055/Finis1694>
10. Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3

%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf

11. APA (2021). *APA Guidelines for psychological practice with sexual minority persons*. Disponível em www.apa.org/about/policy/psychological-practice-sexual-minority-persons.pdf
12. Assunção, H. S. (2020). Reflexões sobre perspectivas africanas de gênero. *cadernos pagu*, 58. Disponível em <https://doi.org/10.1590/18094449202000580013>.
13. Aud, T. M. & Kaltvedt, E. H. (2019). *Tracking gender in kindergarten*. *Early Child Development and Care*, 189(1), 94-103. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>. Acessado em: 03 Setembro 2020.
14. Azevedo, M. (1997). *A teoria cognitiva social de Albert Bandura*. Disponível em <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz02CognitSocial.pdf>
15. Banco Mundial. (2012). *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2012: Igualdade de Género e Desenvolvimento*. Washington: DC: Autor.
16. Barbosa, A. S. S. & Dos Santos, J. D. F. (2017). Infância ou infâncias. Brasil. *Revista Linhas*. Disponível em <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723818382017245/pdf/35446>
17. Barbosa, E. M. & Prado, J. M. (2009). Práticas Educativas na Educação Infantil e Produção de Conhecimento da Criança Menor de 6 Anos. *Poiésis Pedagógica*, 7, 131-151.
18. Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (2ª ed.). São Paulo: Edições 70.
19. Berk, L. E. (2006). *Child development*. (7ª ed.). USA: PEARSON.
20. Bernardo, A. B. (2023). *Análise dos Factores da Escolha dos cursos das Ciências Naturais no Ensino Superior pelas Mulheres: estudo de caso de duas Universidades Públicas Moçambicanas*. Tese de Doutoramento não Publicada. Maputo: Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

21. Biblioteca Virtual em Saúde. (s/d). 24/8- *Dia da infância*. Disponível em <https://bvsmis.saude.gov.br/24-8-dia-da-infancia-2/>.
22. Boletim da República. (1983). *Política Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
23. Boletim da República. (1992). *Política Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
24. Boletim da República. (1998). *Política da Acção Social*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
25. Boletim da República. (2018). *Lei nº. 18/2018 do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
26. Calheiro, I & Oliveira, E. D. (2018). Igualdade ou desigualdade de género na África? Pensamento feminista africano. *Revista Brasileira de Estudos Africanos*. 3(6). 93-110.
27. Calleja, J. M. R. (2008). Os professores deste século: algumas reflexões. *Investigacion, Biodiversidad e Desarrollo*, 27(1), 109-117.
28. Cardona, M. J., Vieira, C. N. C., Uva, M., Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação, género e cidadania pré-escolar*. Lisboa: CIG.
29. Casimiro, I. (2011). Movimentos Sociais e Movimentos de Mulheres em Moçambique. In Cruz & Silva, T.; Casimiro, I., (Orgs.). *A Ciência ao Serviço do Desenvolvimento? Experiências de Países Africanos Falantes de Língua Oficial Portuguesa*. Dakar: CODESRIA (no prelo). Comunicação apresentada à XIII Assembleia Geral do CODESRIA, 5-9 Dezembro 2011, Rabat, Marrocos.
30. Casimiro, I. & Andrade, X. (2007). *A identidade do feminismo crítico em Moçambique: situando a nossa experiência como mulheres, académicas e activistas*. Moçambique: Centro dos Estudos Africanos.
31. Chueke, G. V. & Lima, M. C. (2012). Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Acadêmico*, 128, ISSN 1519-6186.

32. Cid, M. F. B.; Santos, G. C. & Squassoni, C. E. (2017). Cotidiano e práticas educativas parentais: a percepção das famílias de crianças em sofrimento psíquico. *Rev. Ter Ocup Univ São Paulo*, 28(2), 190-7.
33. Collier, E. V. B. (2007). *Um Perfil das Relações de Género Edição Actualizada de 2006: Para a Igualdade de Género em Moçambique*. Moçambique: Asdi.
34. Continental Education Strategy For Africa [CESA] 16-25. (2016). Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/blog/teaching-gender-equality-youngest-learners>, acessado aos 03/09/20.
35. Constituição da República de Moçambique. (2004). Disponível em <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/COMUNICADO-DA-16.a-SOCM2023/Constituicao-da-Republica-PDF>
36. Corsetti, B. (2006). A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, 1 (1), 32-46.
37. Costa, J. J. S. (2015). A educação segundo Paulo Freire: Uma primeira análise filosófica. *Theoria*, 7(18), ISSN 1984-9052.
38. Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1229039>.
39. Cruz, G. V. (2018). Metodologia de pesquisa Científica em Ciências humanas e Sociais. Manual destinado aos estudantes Universitários. *Novas edições acadêmicas*, ISBN: 978-613-9-356-1.
40. Da Cunha, A. J. A., Leite, A. J. M. & de Almeida, I. S. (2015). The pediatrician's role in the first thousand days of the child: the pursuit of healthy nutrition and development. *Jornal de Pediatria*, 91, 44-51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2015.07.002>
41. Daibert, R. (2015). A religião dos bantos: novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial. *Estudos Históricos*, 28(55), 7-25. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/hgxBJQTRjZLHVHcF7Jpf4bw/?format=pdf>

42. De Carvalho, E. P. & Rabay, G. (2015). Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 23(1), 119-136. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v23n1/1806-9584-ref-23-1-00119.pdf>
43. De Carvalho, F. & Petrich, L. R. (2020). *Uma introdução à teoria social cognitiva de Albert Bandura*. Disponível em https://www.academia.edu/45290037/Uma_Introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_Teoria_Social_Cognitiva_de_Albert_Bandura
44. De Cordova, R. P & Dias, M. S. De L. (2019). *A complexidade da escolha profissional: contribuições da psicologia histórico-cultural na compreensão da configuração dos processos decisórios*: In Dias, M. S. De L. (Org.) *Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa*. Porto Alegre: RS Editora. Disponível em https://www.editorafi.org/files/ugd/48d206_ffaa403c81754d9da527f3a494511016.pdf
45. De Craemer, W.; Vansina, J.; Fox, R. C. (1976). *Religious movements in Central Africa: a theoretical study*. *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge: Cambridge University Press, 18(4), 458-475. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/178277>
46. DMET. (1990). Disponível em https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf
47. Dias, R. C., Perreira, F. & Correia, J. A. (2013). Creche, Igualdade de Género e o Direito das Crianças à Educação. *revista portuguesa de pedagogia*, 47(2), 21-42.
48. Drivdale, S. K. (2012). *Programa educativo para crianças do 1º ao 5º ano*. Maputo: Ministério do Género, Criança e Acção Social.
49. Erlingsson, C. & Brysiewicz, p. (2017). COMMENTARY: A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7. 93–99.
50. Essa, E. L. (2007). *Introduction to early childhood education*. (5ª ed.). United States: THOMSON.

51. Ervin, J., Scovelle, A., Churchill, B., Maheen, H. & King, A. (2023). *Gender identity and sexual orientation: a glossary*. Disponível em <https://jech.bmj.com/content/jech/77/5/344.full.pdf>
52. FDC. (2009). *Coletânea de Legislação Nacional de Protecção da Criança*. Moçambique: DC. Autor.
53. Fernando, D. (1996). *A Organização Social na Sociedade Tradicional*. Maputo: Ministério da Administração Estatal.
54. Flavell, J. H., Miller, H. P. & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artmed.
55. Ferreira, R. N. M. (2022). *Justiça como equidade e a identidade de gênero na educação*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
56. Fonseca, M. B. (2012). Nzinga Mbandi e as guerras de Resistência em Angola. Século XVII. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14032013-094719/publico/2012_MarianaBracksFonseca.pdf
57. Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido* (11ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
58. Freire, P. (1995). *Política e Educação* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
59. Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
60. Gasperini, L. (1989). *Moçambique: Educação e desenvolvimento rural. Coleção dos Institutos dos sindicatos para a cooperação dos países em vias de desenvolvimento*. Roma: Edizioni Lavoro/Isco.
61. Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
62. Gómez, M. B. (1999). *Educação moçambicana, História de um processo: 1962 – 1984*. Moçambique. Maputo: Livraria Universitária-UEM.
63. Gomes, J. V. (1992). Família e Socialização. *Psicologia USP*, S. Paulo, 3 (1/2). P. 93-105.

64. Gonçalves, A. C. P. (2009). *“Modernidades” moçambicanas, crise de referências e a ética no programa de filosofia para o ensino médio*. Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais-Faculdade de Educação. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-7Z8JRX/1/2000000180.pdf>
65. Gonçalves, A. C. P. (2018). Modernidades Moçambicanas e Educação: da crise de referências ao vazio de sentido. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, 43(4). 1653-1676.
66. Griffin, G. (2021). Feminising Innovation: Challenges in Science and Technology Studies (STS). *Feminist Encounters: A Journal of Critical Studies in Culture and Politics*, 5(2), 1-12.
67. Guazi, T. S. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. Universidade Estadual Paulista: *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*. Disponível em https://scholar.google.com/scholar?q=entrevista+semiestruturada+pdf&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
68. Guerra, E. L. A. (2014). Manual pesquisa qualitativa. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação.
69. Harding, S. (1986). Strong objectivity": a response to the new objectivity question. Netherlands. *KluwerAcademic Publishers*.
70. Heikkilä, M. (2020). Gender equality work in preschools and early childhood education settings in the Nordic countries—an empirically based illustration. *PALGRAVE COMMUNICATIONS*, Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0459-7> www.nature.com/palcomms, acessado aos 03/09/20.
71. Henriques, H. & Marchão, A. de J. (2014). *Gênero, Cidadania e Práticas Educativas: A Promoção da Igualdade em Contextos Educativos*. ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE.
72. Henriques, H. & Marchão, A. de J. (2016). Educação para a igualdade de gênero: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20), 339-360.

73. Henriques, M. G. & Vilhena, C. C. (2015). A Preservação da Infância: Análise de discursos sobre a criança em perigo moral (Portugal, 1910-1916). *Educação em Revista*, 31(2), 61-81. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000200061&script=sci_abstract&tlng=pt.
74. Ho-Poon, D. N. de J. (2014). *Estudo de análise das práticas educativas dos educadores no acompanhamento à criança com distúrbio de comportamento no IPS*. Beira: Universidade Pedagógica.
75. Instituto Nacional de Estatística-INE. (2017). *Censo 2017: Divulgação dos Resultados Preliminares IV RGPH 2017*. Disponível em, acessado aos 07/02/18.
76. Instituto Nacional de Estatística-INE. (2017). *Censo 2017: Quadro 3. População por idade- segundo província- área de residência e sexo. Moçambique*. Disponível em <https://ine.gov.mz/web/guest/d/quadro-3-populacao-por-idade-segundo-provincia-rea-de-residencia-e-sexo-mocambique-2017>
77. Instituto Nacional de Estatística-INE. (2019). *IV recenseamento geral da População e habitação 2017: resultados definitivos*. Maputo. Moçambique. Disponível em <https://www.ine.gov.mz/web/guest/d/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional>
78. Islam, K. M. M. & Asadullah, M. N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS ONE* 13(1): e0190807. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>.
79. Júnior, H. C. (2010). *Intu: Introdução ao pensamento filosófico BANTU*. Fortaleza: Educação em Debate. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15998/1/2010_art_hcunhajunior.pdf
80. Kilsby, D. (2014). *Synthesis Report: Synthesis Report: Research into Gender in Eccd in Six Countries Research into Gender in Eccd in Six*: Plan International. Disponível em: file:///C:/Users/HP/Downloads/glo_gender-in-eccd-synthesis-report_final_io_eng_may14.pdf
81. Lattanzio, F. F. & Ribeiro, P. C. (2018). Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero. *Psic. Clin.*, 30(3), 409 – 425.

82. Lenine, E & Numala, E. (2022). *Feminismos africanos e a sororidade internacional: há espaço para as epistemologias feministas africanas nas RI?*. Disponível em <https://doi.org/10.23906/ri2022.73a07>.
83. Lenine, E. (2023). *O mosaico dos feminismos africanos: uma abordagem historiográfica de eras políticas*. Brasil: Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/r5cJZQHGX6XWp6hznzBfdKhq/?lang=pt>
84. Lins, S. L. B., Da Silva, M. F. O. C., Lins, Z. M. B. & Carneiro, T. F. (2014). A compreensão da infância como construção sócio histórica. *Revista CES Psicologia*, 7(2), 126-137.
85. Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis. Rio de Janeiro: vozes.
86. Magaua, N. H. (2023). *The impact of the gender policy in a higher education institution in mozambique: the case study of the university eduardo mondlane*. Tese de Doutorado não Publicada. Bloemfontein: University of the Free State.
87. Magode, I. T. (2021). *A Participação e o Envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar – 3 a 5 anos de idade: Caso da Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila “D” – Distrito de Boane*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Maputo: Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.
88. Maia, J. N. (2012). *Concepções de criança, infância e de educação dos professores de educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande – MS: Universidade Católica Dom Bosco.
89. Marchão, A. de J. G. & Bento, A. I. F. (2012). Promoção da igualdade de gênero – um estudo em contexto de educação pré-escolar. III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
90. Marconi, M. de A & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª. ed.). São Paulo: Atlas.
91. Marconi, M. de A & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. (8ª. ed.). São Paulo: Atlas.
92. Marteleira, S. (2008). *Alguns aspectos sobre o tratamento de dados qualitativos e quantitativos*. Disponível em:

<http://celiamarteleira700852.blogspot.com/2008/06/alguns-aspectos-sobre-o-tratamento-de.html>

93. Martins, F., Pereira, S. C., João, P. S. & Monteiro, E. C. (2015). *Manual de Formação “É de Género?” - Igualdade de Género, Diversidade e Cidadania Global*. Disponível em www.edegenero.pt
94. Martins, M. R. & Dalbosco, C. A. (2013). Rousseau e a primeira infância. *Filosofia e Educação*, 4(2), ISSN 1984-9605.
95. Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
96. Mate, I. L; Mohsin, S. & Mitano, F. (2020). Violência Doméstica e o Papel das Crenças Culturais na Perspectiva das Vítimas e Agressores: Um Estudo Fenomenológico. *Revista Científica Da UEM: Série Ciências Da Educação*, 2(2). Disponível em <http://196.3.97.23/revista/index.php/edu/article/view/106>. Acessado em: 03 Setembro 2020.
97. Maúngue, H. B. (2020). Mulher moçambicana: cultura, tradição e questões de género na feminização do HIV/SIDA. *Revista Estudos Feministas, Florianópolis*. 28 (1). e68328. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n168328.
98. Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. (s/l): Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa.
99. Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos. (2014). Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos Carta Africana Sobre os Direitos e Bem Estar da Criança. Luanda. Angola: Gráfica Artes Lda. Disponível em <http://www.servicos.minjush.gov.ao/files/publicacoes/brochuras/cartaaficana.pdf>
100. Ministério do Género, Criança e Acção Social. (2016). *Perfil de Género de Moçambique*. Moçambique, DC: Autor.
101. Ministério do Género, Criança e Acção Social. (2016). *Política de género e estratégia de sua implementação*. Maputo. Moçambique: Produções e Serviços, Lda.
102. Ministério do Género, Criança e Acção Social. (2020). *Mapeamento centros e jardins infantis escolinhas comunitárias*. Maputo. Moçambique. DC. Autor.
103. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Plano estratégico da educação 2020-2029*. Maputo, DC: Autor.

104. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2016). *Estratégia de género do sector de Educação e Desenvolvimento Humano para o período 2016-2020*. Maputo, DC: Autor.
105. Mondin, E. M. C. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicol. Argum.* 26(54), 233-244.
106. Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). *Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: Potencial e desafios*. RAC, Curitiba, 15(4). 731-747. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>. Acessado aos 16/05/2019.
107. Mucale, E. P. (2013). *Afrocentricidade: complexidade e liberdade*. Prior Velho: Paulinas.
108. Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional: Uma perspectiva africana*. Maputo: Texto Editores.
109. Mweru, M. (2012). Teachers' Influence on Children's Selection and Use of Play Materials in Kenya. *AJOTE*. 2 (2).
110. Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(3), 647-654.
111. Netto S. P., (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
112. Nhancale, A. C., Tomo, C. D. M., Mathe, I. G. L., & Mapelane, L. (2022). *Interseccionalidade, Consustancialidade, Educação, Hábitos Culturais e Relações de Género na Vida Conjugal de Funcionários Trabalhadores*. In Monteiro, C. L., Dias, G. M. O., Lourenço, L., & Zardin, N. R. (Org.). *Novos Temas de Educação*: Pembroke Collins.
113. Oliveira, A. A. P., Germani, A. C. C. G. & Chiesa, A. M. (2016). A análise documental na avaliação de práticas educativas em saúde. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, 14 (1), 122-131.

114. Oliveira, C. S. & Mendes, A. (2017). Brincar ao Género: socialização e igualdade na educação pré-escolar. *ex aequo*, 36. 167-186.
115. Oyěwùmí, O. (2010). Conceptualizando el género. Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *africaneando. Revista de actualidad y experiencias*. Disponível em www.africaneando.org
116. Oyěwùmí, O. (2021). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de género*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. (publicado originalmente em 1997).
117. Parga, E. J. S., Sousa, J. H. M. & Costa, M. C. (2001). Estereótipos e Preconceitos de Género entre Estudantes de Enfermagem da Ufba. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador. 14(1), p. 111-118, abril.
118. Patias, N. D., Siqueira, A. C. & Dias, A. C. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 21(1). 29-40.
119. Pelicioni, M., & Junior, A. (2007). *Educação Ambiental em Diferentes Espaços*. Signus Editora. CEPa. USP.
120. Pimentel, A. (2001). O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 179-195.
121. Pimentel, J. S. (2013). *Cidade de Maputo: caso de estudo*. Disponível em https://rdpc.uevora.pt/JPimentel_Parte2
122. Pinto, C. R. J (2010). Feminismo, História e Poder. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 18, (36), 15-23. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r/?format=pdf&lang=pt>
123. Pinto, F. L. F. (2017). *Prática da educação pré-escolar em Moçambique: princípios norteadores da educação pré-escolar e atitude pedagógica do educador pré-escolar*. In Sapane, B. (Org). *Educação para a Infância em Moçambique: do papel da família à intervenção pedagógica*. Maputo: EDUCAR-UP.

124. Prates, M. I. (2014). *Educação para a igualdade de gênero: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação De Portalegre.
125. Prodanov, C. C. & De Freitas E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2ª. ed.). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.
126. Rawls, J. (1992). *Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica*. Brasil. LUA NOVA. (25).
127. Rees, D. K. & De Mello, H. A. B. (2011). A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*. Porto alegre, (42), ISSN: 2236-6385. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26003/15224>. Acessado aos. 15/05/2019.
128. República de Moçambique. (2018). *IV Plano Nacional para o avanço da mulher 2018-2024*. Maputo, DC: Autor.
129. República de Moçambique. (2020). *Política de género e estratégia da sua implementação*. Maputo, DC: Autor.
130. Rezende, M. de O. (s/d). *O que é feminismo?* Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/o-que-e-feminismo.htm>
131. Roldão, F. D., De Camargo, D. & Dias, M. S. De L. (2019). *A vida e a obra entrelaçadas: discussões sobre o contexto histórico de Vygotski* : In Dias, M. S. De L. (Org.) *Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa*. Porto Alegre: RS Editora. Disponível em https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_ffaa403c81754d9da527f3a494511016.pdf
132. Rossini, R. E., Saidel, R. G., Calió, S. A & Jesus, I. L. (1997). Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: guia prático para educadores e educadoras. *Comunicação & Educação*, São Paulo, (81), 117 – 122.
133. Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E. & Shrout, P. E. (2007). *The Role of Gender Constancy in Early Gender Development*: New York University. *Society for Research in Child Development*. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.2007.01056.x>, acessado aos 03/09/20.

134. Sahin, E. (2014) Gender Equity in Education. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 59-63. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.21007>. Acessado em 03 Setembro, 2020.
135. Salami, M. (2017). *Uma breve história do feminismo africano*. Disponível em: <https://www.ondjangofeminista.com/txt-con/2017/4/10/uma-breve-histria-do-feminismo-africano>
136. Sampaio, R. C. & Lycarião, D. (2021). *Análise de Conteúdo Categorial: manual de aplicação*. Brasília: Enap.
137. Scott, J. (1989). *Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
138. Silva, G. (2007). *Educação e Género em Moçambique*. Porto: Centro dos Estudos Africanos da Universidade de Porto.
139. Siqueira, V. F. & Goi, M. E. J. (2022). A teoria de vygotsky e suas contribuições para o ensino de ciências. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia da FAEF*, 38(1). Disponível em: https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/pF8TBhRngCGamb9_2022-7-7-19-12-21.pdf
140. Souza, R. P. (2017). Rousseau e a Educação de Infância. *Revista Latino-Americana de História*. 6(18).
141. Stacciarini, J. H. S., Chaveiro, E. F. & Azevedo, H. A. M. A. (2023). Maputo, a cidade dividida: fragmentação e (re)qualificação. Uberlândia MG. *Soc e Nat*. 35. Disponível em DOI: 10.14393/SN-v35-2023-65951
142. Teixeira, V. S. (2021). Interseccionalidade, identidade racial e o dilema do “pardo”: reflexões sobre identidade racial e heteroclassificação no brasil. *Revista de Direito*. 13(3), 2527-0389.
143. Teles, N. & Brás, E. J. (2010). *Género e direitos humanos em Moçambique*. Maputo. Moçambique: Universidade Eduardo Mondlane.

144. Telo, F. C. A. (2017). *O pensamento feminista africano e a carta dos princípios feministas para as feministas africanas*. Florianópolis. Disponível em http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498445384_ARQUIVO_ArtigoCompleto_Florita.pdf
145. Texeira, E. B. (2003). A análise de dados na pesquisa científica: Importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, 2(1).
146. Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
147. UNESCO (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. França. ISBN 978-92-3-100069-0.
148. UNESCO (2019). *Revisão de Políticas Educacionais Moçambique*. Place de Fontenoy F-75352 Paris 07 SP.
149. UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Portugal: Comité Português para a UNICEF*. Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
150. Universidade de São Paulo - NEMGE/CNPq. (2006). *Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: Guia prático para educadores e educadoras*. (2ª ed.) São Paulo: NEMGE/CNPq.
151. Waterhouse, R. & Lauriciano, G. (2009). *Protecção social: Enquadramento Institucional*. In Brito, L., Castel-Branco, C. N., Chichava, S. e Francisco, A. (Orgs). *Protecção social abordagens, desafios e experiências para Moçambique*. Maputo. Moçambique: IESE.
152. West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). *Doing Gender. Gender and Society*. 2. 25-151.
153. Vargas, M.A.O. & Mancia, J.R. (2019). The importance and earnestof the researcher in pointing out the study limitations. *Rev Bras Enferm*, 72(4), 832-3. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-720402>

154. Vianna, C., Carreira, D., Leão, I., Unbehaum, S., Carneiro, S. & Cavaşin, S. (2016). Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, *Cladem, Ecos, Geledés*, Fundação Carlos Chagas.
155. Vianna, C. & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *cadernos pagu*, 33, 265-283. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>.
156. Vieira, A. C. S., Raimundo, A. C. de L. & Da Silva, R. de C. L. (2019). *Estimulação precoce na primeira infância: reflexões e experiências*. Campo Grande: Editora Inovar.
157. Vitorino, A. J. R. (2013). Aproximações ao pressuposto da educação com relação ao conceito de desconstrução de Derrida. *Filosofia e Educação*, 4(2), ISSN 1984-9605.
158. vvob & FAWE. (2019). *Gender-Responsive Pedagogy in Early Childhood Education: A toolkit for teachers and school leaders*. Kenya: Sven Rooms. Disponível em: https://www.vvob.org/sites/belgium/files/grp_in_ece_toolkit_one-sided_300dpi.pdf

ANEXOS

Anexo1: Credencial da Faculdade de Educação para o Ministério do Género, Criança e Acção Social

Anexo 2. Credencial da Faculdade de Educação para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

APÊNDICES

Apêndice 1: Grelha de análise documental

Apêndice 2: Grelha de análise dos Manuais para Educação de Infância em Moçambique

Apêndice 3: Guião de Entrevista para Gestoras

Apêndice 4: Guião de Entrevista para educador/as

Apêndice 5: Guião de Observação do Ambiente

Apêndice 6: Folha de informação do/a participante – Consentimento informado

Apêndice 7: Grelha de análise de dados da observação

Anexo 1



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se **Isália Gabriel Licença Mate**, estudante do curso de Doutoramento em Educação, a contactar o Ministério de Género, Criança e Acção Social, a fim de recolha de dados para a elaboração da Dissertação com tema intitulado “Práticas Educativas na Infância e Promoção da Igualdade e Equidade de Género: Uma análise em Quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo”.

Maputo, 01 de Fevereiro de 2021

A Directora Adjunta para Pós Graduação


Profª. Doutora Alzira Munguambe Manuel
(Profª Auxiliar)

Anexo 2



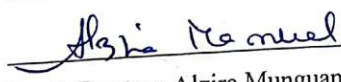
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se **Isália Gabriel Licença Mate**, estudante do curso de Doutoramento em Educação, a contactar o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, a fim de recolha de dados para a elaboração da Dissertação com tema intitulado “Práticas Educativas na Infância e Promoção da Igualdade e Equidade de Género: Uma análise em Quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo”.

Maputo, 01 de Fevereiro de 2021

A Directora Adjunta para Pós Graduação


Prof.^a Doutora Alzira Munguambe Manuel
(Prof.^a Auxiliar)

Apêndice 1

Grelha de análise documental

Tipo de Documento	Áreas Estratégicas	Objectivos Estratégicos	Indicadores e metas	Acções estratégicas	Síntese relativa a promoção da igualdade e equidade de género na infância no documento

Resumo da análise documental

Tipo de Documento	Áreas Estratégicas	Objectivos Estratégicos	Indicadores e metas	Acções estratégicas	Síntese relativa a promoção da igualdade e equidade de género na infância no documento
Política do Género e Estratégia de sua Implementação (2018)	Igualdade e equidade de género	Promover a igualdade de direitos e oportunidades para raparigas e rapazes no acesso à educação, formação de qualidade e outros Benefícios		Currículos sensíveis ao género e eliminar os estereótipos de género no ensino, alinhar os ensinamentos do foro doméstico com os da escola	Educação para a igualdade e equidade de género
IV Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2018-2024)	Igualdade e equidade de género	Assegurar a igualdade de acesso a educação para homens e mulheres a todos os níveis e formação profissional	-% de Raparigas que concluem o ETP nos cursos de: Metalomecânica; Electricidade, Construção Civil TICs, Ciências agrárias e	Implementação e monitoria de política de quotas para Raparigas e Rapazes Ensino Técnico Profissional	Acesso e formação equitativa e igualitária

			Geologia e Mina - Desenho e implementação de políticas e estratégias de atracção, retenção e sucesso de raparigas nos cursos tradicionalmente considerados masculinos		
Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação	Inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos Subsistemas	Promover o acesso a educação e retenção da rapariga, equidade de género e igualdade de oportunidades para todos		Integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades	Acesso igualitário a educação
Plano Estratégico da Educação (2020-2029)	Inclusão, equidade, eficácia, eficiência e inovação na aprendizagem	Garantir a inclusão e equidade no acesso, participação e retenção	10% de crianças cobertas pela rede de Educação Pré-escolar (EPE)	Promover a expansão gradual do acesso equitativo à Educação Pré-escolar	Aumento do acesso equitativo a EPE
Estratégia de género do sector da Educação e Desenvolvimento Humano (2016-2020)	Equidade e igualdade de género no acesso a educação	Eliminar as disparidades de género na educação em todos os níveis no acesso	Alcançar a paridade de género	-Implementar as quotas de 50%/ 50 % de meninas e meninos para ingresso -Estabelecer quota de 50% na formação e recrutamento de educadoras de infância.	Promoção do acesso a EPE equitativo e igualitário

Apêndice 2

Grelha de análise dos Manuais para Educação de Infância em Moçambique

Tipo de documento	Apresentação da capa do documento	Imagens dentro do documento	Linguagem	Orientações para o cuidado e estimulação de crianças	Orientações para a promoção da igualdade/equidade de género infância

Resumo da análise dos Manuais para Educação de Infância em Moçambique

Tipo de documento	Apresentação da capa do documento	Imagens dentro do documento	Linguagem	Orientações para o cuidado e estimulação de crianças	Orientações para a promoção da igualdade/equidade de género infância
Programa Educativo para Crianças do 1º ao 5º ano	Capa com cores verde e amarela. Imagens com meninas a brincar de cozinhar e de bonecas. Meninos em outra brincadeira livre	-36 imagens de educadoras com crianças e 8 de educadores com crianças. -4 imagens de uma educadora e 1 de educador, -5 imagens de meninas a brincarem com bonecas ou como cozinheiras e 4 imagens de meninos a brincarem com carinhos, carpintaria ou como bombeiro,	- Uso em todo livro de “as crianças”, - Uso em todo livro de “o educador”	-Promover o desenvolvimento integral da criança (todas as crianças), +Ensinar as crianças a serem autónomas na aprendizagem, +Promover a prontidão escolar, +Ajudar as crianças para a socialização, +Desenvolver nas crianças conhecimentos e hábitos de cuidados... +Envolver a família e	-Diferenciação meninos e meninas (existência de tarefas, brincadeiras específicas para meninas diferentes dos meninos). -Linguagem igualitária e desigualitária. -Sem orientações igualitárias específicas.

		-1 imagem de menino a brincar com boneca e 1 imagem de menina a puxar um comboio contendo bonecas, - todas as imagens onde crianças brincam juntas há uma junção de meninas e meninos		comunidade, +Promover o acesso de todas as crianças à educação de infância (inclui pobres, órfãos, com necessidades especiais) *Apoio às crianças com necessidades especiais.	
Livro de Recursos do educador de Infância	Capa com cores verde em diferentes tonalidades. Imagem de crianças e uma educadora sentadas em círculo.	5 imagens com a mulher em cuidados domésticos, 1 imagem de homem com criança. Histórias com a mulher como doméstica (ex.: O galo desarrumado, Cortesia). Nas imagens das profissões: mulher como empregada, educadora e enfermeira. Homem como polícia, futebolista, bombeiro, carpinteiro, cosmonauta, pintor, cozinheiro, vendedor e mecânico.	-Uso de “as crianças” -Uso de “o educador”	Apenas os recursos e sua disposição	-Diferenciação meninos e meninas (existência de tarefas, brincadeiras específicas para meninas diferentes dos meninos). -Linguagem igualitária. -Sem orientações igualitárias específicas.

Apêndice 3

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA GESTORAS DOS CENTROS INFANTIS

- I - Dados Gerais do/a Participante
- Nome _____ do _____ Centro Infantil: _____
- Centro Infantil público: _____ Privado: _____
- Função/cargo ocupado pelo/a participante _____
-
- II. Informação do/a Participante
- Sexo: F () M () Indiferente ()
- Idade: Menos de 20 () 20-30 () 30-40 () Mais de 40 ()
- Nível de escolaridade: _____
- Anos de experiência como profissional nesta área da infância e como gestor/a do centro infantil: _____

Nº	Questões – Gestão/sensibilidade à igualdade e equidade de género	Observação
1	Fale-nos um pouco sobre a história do centro infantil (Quem fundou, objectivos do/a fundador/a, quem financia e área de abrangência em termos de bairro de proveniência das crianças).	
2	Quantos/as educadoras/es tem? Como estão distribuídos? (se em número há igualdade de género) e como tem sido a rotina diária do centro?	Aferir a premissa de que o cuidado com as crianças só com as mulheres
3	Com base na sua experiência quotidiana, poderia nos falar sobre o que entende por género e igualdade/equidade de género? Em que contexto ouviu falar? Se é importante?	
4	Elabore em que medida o centro lida com questões de género e igualdade/equidade de género no processo educativo (implementa)?	
5	Partilhe até que ponto os/as educadoras/es estão preparados/as para estimular a igualdade/equidade de género nas crianças? Se é importante?	se houve capacitação?
6	Fale-nos dos materiais que são usados no processo educativo (manuais, folhetos,...) e como auxiliam o processo educativo para estimular a igualdade/equidade de género nas crianças?	
7	Fale sobre o envolvimento dos pais pelo centro na promoção de igualdade/equidade de género? Será isso relevante? (orientar os pais a não levar brinquedos que obedecem papeis pré-concebidos, a encorajar as crianças a participarem em diferentes actividades em casa independente do sexo).	
8	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa em torno deste assunto.	

Apêndice 4

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS/ES

I - Dados Gerais do/a Participante

Nome do Centro Infantil: _____

Centro Infantil público: _____ Privado: _____

Função/cargo ocupado pelo/a participante _____

II. Informação do/a Participante

- Sexo: F () M () Indiferente ()
- Idade: Menos de 20 () 20-30 () 30-40 () Mais de 40 ()
- Nível de escolaridade: _____
- Períodos de vida com os quais trabalha: _____
- Anos de experiência como educador/a: _____

Nº	Questões – Educadores/as	Observação
I. Experiências profissionais dos/as educadores/as de infância e noções de género, igualdade/equidade		
1	Fale como tem sido a rotina diária das crianças aqui no centro infantil.	
2	Na sua opinião que conteúdos, actividades e brinquedos são mais adequados para as meninas e para os meninos?	
3	Com base na sua experiência quotidiana, poderia partilhar se já ouviu falar sobre género e igualdade/equidade de género? Se sim, em que contexto ouviu falar?	
4	No seu trabalho, tem tido possibilidade de falar sobre género e igualdade/equidade de género com as crianças? Se sim, em que momentos tem falado.	Se não explique sobre a razão de não se abordar.
II. Planificação de Actividades		
5	Fale como planifica as actividades (conteúdos, material, ambiente, linguagem, exemplos {pai a lavar a loiça, mãe líder de uma empresa} – se separa meninos e meninas)?	
6	Partilhe sobre que manuais, programas orientam o processo de planificação das actividades do dia-a-dia no centro infantil e como orientam sobre igualdade e equidade de género.	
7	Partilhe como inclui conteúdos sobre a igualdade e equidade de género na planificação? Na sua visão até que ponto isso é importante?	
8	Explique como ao planificar prevê a forma de lidar com as meninas e meninos (metodologia, estratégias de orientação)?	
III. Orientação das actividades e interacção com as crianças		

9	Partilhe a sua experiência sobre como tem sido o processo de orientação das actividades. Dê exemplo de uma actividade sobre um tema em específico. (Estimular participação de todas as crianças por igual, estimular a realização de todas as actividades sem diferenciar meninas e meninos, apoio por igual).	
10	Explique como trabalha com as meninas e os meninos. (algo mais adequado para meninas e para meninos).	
11	Nas actividades com as crianças, preferem trabalhar individualmente ou em grupo e que tipo de grupos (homogêneos ou heterogêneos)? Explique. (para estimular a interacção entre ambos, a noção de que podem fazer as mesmas tarefas, podem ter mesmas competências ou diferentes – umas mais que as outras)	
12	Partilhe connosco, que brinquedos/profissões para o futuro e actividades tem sido de preferência das meninas e dos meninos?	
13	Qual tem sido a sua posição em relação as preferências das crianças?	
IV. Novas estratégias de abordagem do género nos centros infantis		
14	Na sua opinião, que actividades ou estratégias tem aplicado ou pensa que poderiam ser aplicadas para se falar de género, igualdade/equidade de género com as crianças?	
15	No seu ponto de vista, o que mais poderia ser feito ao nível da instituição para abordar aspectos relacionados com igualdade/equidade de género?	
16	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa em torno deste assunto?	

Apêndice 5

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

- I - Dados Gerais do Centro Infantil

- Nome _____ do _____ Centro

Nº	Questões – Ambiente	Observação
1	Observar como está organizado o centro infantil para acolher as crianças?	
2	Observar quais são as cores dos brinquedos e porque das mesmas e não outras? (se há cores neutras ou só as pré-definidas socialmente para meninas e meninos)	
3	Verificar se tem divisão de brinquedos para meninas e para meninos?	

Infantil: _____

- Centro Infantil público: _____ Privado: _____

Apêndice 6

FOLHA DE INFORMAÇÃO DO PARTICIPANTE

ESTUDO SOBRE Práticas educativas na infância para a promoção de igualdade e equidade de género

(Versão 15 de Maio de 2021)

Identificação da Investigadora

Isália Gabriel Licença Mate (UEM)

O presente projecto de pesquisa enquadra-se no campo de Infância e Género e é levado a cabo por uma pesquisadora da Universidade Eduardo Mondlane com uma experiência considerável nesta área, incluindo no âmbito interventivo.

Estimado/a participante, é solicitado/a a participar desta pesquisa, intitulada “Práticas educativas na infância para a promoção de igualdade e equidade de género: Uma análise em quatro Centros Infantis da Cidade de Maputo”. Sinta-se a vontade para solicitar qualquer esclarecimento sobre a pesquisa sempre que necessitar e assegure-se de que a decisão de participar desta pesquisa é inteiramente sua.

A pesquisa da qual participa é importante, na medida em que vai informar sobre a situação das práticas educativas na infância para a promoção de igualdade e equidade de género, ademais, poderá fornecer subsídios para acções futuras neste contexto.

Objectivos da pesquisa

Este estudo tem como objectivo principal compreender as práticas educativas na educação de infância e a promoção da igualdade e equidade de género. A sua participação é de carácter voluntário e não será remunerado/a, nem ser-lhe-á cobrado/a algum valor monetário ou bens.

A sua participação neste estudo deveu-se ao facto de possuir os requisitos de inclusão predefinidos, tais como: ser responsável num centro infantil; ser educador/a num centro infantil.

Procedimentos

Se aceitar participar será realizada uma entrevista com perguntas sobre os seus dados sociodemográficos tais como: idade, grau de escolarização, ocupação de entre outras, sobre as actividades que desenvolve no centro, as ferramentas que orientam as actividades e a sua interação com as crianças. A entrevista será realizada uma única vez e terá duração de cerca de 30 minutos. Esta será gravada usando-se um gravador de voz e posteriormente será armazenada num disco duro externo e armazenada em lugar seguro nas instalações da Universidade Eduardo Mondlane.

A informação coletada será usada somente para os objectivos desta pesquisa, assim como para partilha em fóruns específicos de forma oral ou escrita e caso haja necessidade de uso para outros fins ser-lhe-á solicitado outra vez. O seu nome não será incluído e não haverá forma de ser identificada.

Riscos e desconfortos

O facto de ser entrevistado/a sobre o seu trabalho pode fazer com que os indivíduos se sentam desconfortáveis. Desejo que se sinta a vontade durante a entrevista e lhe garantimos que a informação servirá somente para o estudo e não será usada para fins alheios a este.

Benefício

Este estudo não tem fins lucrativos. A sua participação vai ajudar na percepção da promoção da igualdade de género desde a infância o que pode permitir reflexões e acções relevantes neste contexto.

Direito de recusar e de se retirar

A sua participação é puramente voluntária. Se você não quiser responder a qualquer pergunta, simplesmente diga e passaremos para uma outra. Pode desistir de participar no estudo a qualquer momento que desejar sem nenhuma consequência decorrente deste facto, pronuncie-se e a sua participação será interrompida.

Com a sua permissão gostaria de gravar esta entrevista usando o aparelho gravador.

Confidencialidade

Todas as respostas e sugestões, resultado de análises desta pesquisa serão guardadas confidencialmente e de forma anónima. As informações colhidas durante a sua entrevista não serão vistas por ninguém além da equipe da pesquisa. A qualquer momento que deseje qualquer informação sobre a pesquisa ou sobre os resultados pode contactar a investigadora.

Gostaria de ser esclarecido alguma dúvida?

Esclarecidas as dúvidas podemos iniciar com a entrevista?

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INFÂNCIA PARA A PROMOÇÃO DE IGUALDADE E EQUIDADE DE GÊNERO: UMA ANÁLISE EM QUATRO CENTROS INFANTIS DA CIDADE DE MAPUTO

Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas. Entendo que a minha participação, é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar de dar explicações, e sem que meus direitos legais sejam afetados.

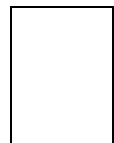
Para mais informações sobre o estudo ou sentir que sofri danos por participar nesta pesquisa, posso contactar a investigadora: Isália Gabriel Licença Mate - 845509431; isaliagl@gmail.com

Concordo em participar da pesquisa acima.

Concordo que a entrevista seja gravada: Sim ☐ Não ☐

Nome do/a participante (em maiúsculas): _____

Assinatura do participante ou Impressão digital _____



Assinatura da investigadora: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas cópias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para a pesquisadora.

Apêndice 7

GRELHA DE ANÁLISE DE DADOS DA OBSERVAÇÃO

Centro Infantil	Aspectos a Observar	Constatações
CI1	Organização do centro (disposição das cadeiras, pintura das salas,).	Salas limpas, pintura mista – várias cores. Devido a pandemia, as cadeiras estão organizadas de modo a que as crianças estejam uma atrás da outra.
	Cores dos brinquedos, cadeiras e mesas (se há cores neutras ou só as pré-definidas socialmente para meninos e meninas).	Mistura de cores neutras e as socialmente pré-definidas. Apenas uma particularidade na turma do 5º ano, em que a sala está próxima a casa de banho das meninas, apresentava as cadeirinhas todas a cor-de-rosa.
CI2	Organização do centro (disposição das cadeiras, pintura das salas,).	Salas limpas, pintura mista – várias cores. Devido a pandemia, as cadeiras estão organizadas de modo a que as crianças estejam uma atrás da outra.
	Cores dos brinquedos, cadeiras e mesas (se há cores neutras ou só as pré-definidas socialmente para meninos e meninas).	Mistura de cores neutras e as socialmente pré-definidas.
CI3	Organização do centro (disposição das cadeiras, pintura das salas,).	Salas limpas, pintura mista – várias cores. Devido a pandemia, as cadeiras estão organizadas de modo a que as crianças estejam uma atrás da outra.
	Cores dos brinquedos, cadeiras e mesas (se há cores neutras ou só as pré-definidas socialmente para meninos e meninas).	Mistura de cores neutras e as socialmente pré-definidas.
CI4	Organização do centro (disposição das cadeiras, pintura das salas,).	Salas limpas, pintura mista – várias cores. Devido a pandemia, as cadeiras estão organizadas de modo a que as crianças estejam uma atrás da outra.
	Cores dos brinquedos, cadeiras e mesas (se há cores neutras ou só as pré-definidas socialmente para meninos e meninas).	Mistura de cores neutras e as socialmente pré-definidas.