



XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

3,4,5 SETEMBRO 2025
CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA
UNIVERSIDADE DO MINHO



Livro de Atas do XVIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

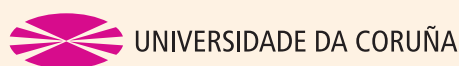
Organizadores

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso;
Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

Setembro 2025



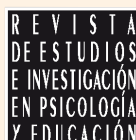
Universidade do Minho
Instituto de Educação



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
INTERNACIONAL DE
PSICOPEDAGOGÍA



REVISTA
DE ESTUDIOS
E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

Editor: Centro de Investigação em Educação, do
Instituto de Educação, da Universidade do Minho



Centro de
Investigação
em Educação

Ficha técnica

Título

LIVRO DE ATAS DO XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

Organizadores

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso; Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

Editor

Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho



Suporte

Eletrónico

Design da capa

ANACMYK

anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-88-8

Data

Novembro de 2025

AS CRIANÇAS E A IGUALDADE DE GÉNERO: UM ESTUDO NA EPE E NO 1.º CEB

Cláudia Almeida
Instituto Politécnico de Viseu
c.xana_15@hotmail.com

João Rocha
Instituto Politécnico de Viseu
jorochoa@esev.ipv.pt

Resumo

Este estudo, desenvolvido no âmbito de um relatório final de estágio em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), visa compreender as perceções das crianças da EPE e do 1.º CEB relativamente à igualdade de género, assim como as conceções dos seus pais ou encarregados de educação, analisando as inter-relações entre ambos. Partindo da premissa de que a igualdade de género constitui um dos pilares da Educação para a Cidadania e um vetor essencial na construção de sociedades mais justas, equitativas e inclusivas, o trabalho desenvolve-se sob um paradigma qualitativo e assenta metodologicamente na realização de quarenta entrevistas semiestruturadas: dez a crianças da EPE, dez a alunos do 4.º ano do 1.º CEB, e vinte aos respetivos encarregados de educação. A análise dos dados permitiu identificar diversas dimensões, entre as quais os estereótipos de género associados a profissões, tarefas domésticas e contextos lúdicos, bem como a forma como crianças e adultos percecionam a igualdade de género e a sua relevância. Os resultados evidenciam que, apesar de alguns avanços nas conceções mais abertas e igualitárias, persistem estereótipos enraizados que condicionam as preferências, atitudes e comportamentos, tanto das crianças como dos seus cuidadores. Em particular, observa-se que muitas crianças associam profissões ou brinquedos a um género específico, revelando o impacto das influências familiares e sociais desde tenra idade. Do lado dos encarregados de educação, nota-se, por vezes, uma postura protetora, motivada pelo receio de exposição dos filhos a julgamentos sociais, o que contribui para a perpetuação de desigualdades. A análise comparativa entre os dois grupos etários também indica que, embora as crianças do 1.º CEB apresentem maior consciência crítica sobre o tema, continuam a reproduzir padrões culturais limitadores. Conclui-se que, embora a legislação e as orientações curriculares promovam a igualdade de género, o seu impacto efetivo só se concretiza com a articulação entre escola, família e sociedade. O estudo reforça a importância de se trabalhar a igualdade de género desde os primeiros anos de escolaridade, de forma transversal e sistemática, como estratégia essencial para desconstruir estereótipos, promover o respeito pela diversidade e formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com os valores democráticos.

Palavras-chave: igualdade de género, estereótipos de género, educação para a cidadania

Introdução

A igualdade de género constitui, atualmente, um dos princípios estruturantes das agendas internacionais em educação, sendo reconhecida como condição essencial para a construção de sociedades mais justas, democráticas e inclusivas (UNESCO, 2015; ONU Mulheres, 2022). Enquanto compromisso internacional, encontra expressão em documentos orientadores como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS 5), o Quadro de Ação Educação 2030 da UNESCO e, a nível europeu, nas diretrizes da Estratégia para a Igualdade de Género da Comissão Europeia (2020–2025). Em Portugal, este desígnio concretiza-se na Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação – Portugal + Igual (ENIND 2018–2030), que reconhece a escola como espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos, a prevenção da violência de género e a construção de cidadania inclusiva (República Portuguesa, 2018).

No plano político-educativo, esta prioridade tem-se traduzido na promoção de dispositivos normativos, programas curriculares e orientações pedagógicas que visam combater estereótipos de género e promover relações mais equitativas entre raparigas e rapazes desde os primeiros anos de escolaridade (Amaro, 2015; Subtil, 2010).

Apesar dos avanços institucionais e da crescente legitimação da temática em contextos educativos, vários estudos têm evidenciado a persistência de representações estereotipadas entre crianças e adultos, que afetam expectativas, relações interpessoais e escolhas escolares e profissionais (Connell, 2005; Santos & Amâncio, 2016). A escola, longe de ser um espaço neutro, funciona como arena simbólica onde se (re)produzem diferenças, desigualdades e formas de poder associadas ao género (Skelton et al., 2009). Neste sentido, torna-se imprescindível problematizar as práticas, os discursos e as dinâmicas que configuram as experiências das crianças no espaço escolar.

A literatura tem vindo a demonstrar que a construção social do género ocorre desde a primeira infância, através de processos interativos, relacionais e simbólicos que envolvem a escola, a família, os media e os pares (Blaise, 2005; Gonçalves, 2021). Nesta linha, Butler (2003) desafia a ideia de género como categoria fixa, propondo uma leitura performativa da identidade, onde a construção dos sujeitos ocorre nas práticas reiteradas e nos discursos culturalmente disponíveis. Esta perspetiva tem implicações relevantes para a análise das representações infantis, ao evidenciar que as crianças não apenas reproduzem normas, mas também podem reconfigurá-las, resistir-lhes ou ressignificá-las.

A investigação sociológica da infância tem reforçado o papel ativo das crianças enquanto sujeitos sociais e epistêmicos, capazes de interpretar, negociar e transformar os contextos em que vivem (Christensen & James, 2008, Corsaro 2015). Tal reconhecimento implica uma escuta qualificada das vozes infantis e uma valorização dos seus saberes e experiências, sobretudo quando o objetivo é compreender temas estruturantes da convivência social, como o gênero. Neste sentido, estudos como os de Blaise (2005) e Gonçalves (2021) têm demonstrado como as crianças participam na produção e regulação das normas de gênero através das suas brincadeiras, relações e discursos.

Paralelamente, a pedagogia crítica e os estudos feministas da educação têm alertado para a necessidade de uma intervenção educativa que vá além da neutralidade aparente e enfrente, de forma explícita, as desigualdades de gênero nos contextos escolares (Amaro, 2015; Subtil, 2010). A escola, como espaço de socialização normativa, mas também de possibilidade, pode e deve constituir-se como lugar de desconstrução de estereótipos, promoção da equidade e construção de cidadania democrática (UNESCO, 2015).

A análise das representações infantis sobre o gênero constitui, assim, uma via privilegiada para compreender os modos como a cultura escolar interage com os processos de socialização e diferenciação. Tal abordagem exige um olhar atento às práticas, discursos e dinâmicas que configuram a experiência das crianças, numa perspetiva que reconheça a complexidade das suas vozes e a tensão entre reprodução e transformação das normas sociais. Estudos nacionais e internacionais (Blaise, 2005; Amaro, 2015; Gonçalves, 2021) demonstram que, desde tenra idade, as crianças internalizam modelos de gênero dominantes, mas também ensaiam formas de resistência e criatividade simbólica.

É neste quadro teórico e político que se inscreve o presente estudo, que resulta de um estudo empírico realizado no âmbito de um relatório final de mestrado e que teve como objetivo central, compreender as representações de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o gênero, bem como identificar as tensões, contradições e possibilidades de transformação associadas aos seus discursos e práticas. Assente numa abordagem qualitativa e numa perspetiva sociocultural do desenvolvimento, o estudo valorizou a escuta ativa das crianças, reconhecendo os seus saberes, experiências e agenciamento no espaço escolar, a contextualização das interações e a compreensão crítica das experiências infantis.

Seguindo a lógica IMRD (introdução, método, resultados e discussão), apresenta-se, de seguida, a metodologia da investigação, os principais resultados emergentes da análise e a

discussão crítica dos dados à luz do referencial teórico. O texto termina com uma conclusão que sintetiza os contributos do estudo e aponta pistas para investigações futuras.

Método

O presente estudo seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, orientada pelo paradigma construtivista. A escolha metodológica fundamentou-se na necessidade de compreender os significados atribuídos pelas crianças às experiências de género no contexto escolar, valorizando os seus discursos, práticas e representações em interação com os seus pares e com os adultos. Esta orientação epistemológica reconhece as crianças como sujeitos sociais e agentes produtores de cultura, em consonância com a sociologia da infância e os estudos críticos da educação (Christensen & James, 2008; Corsaro, 2015).

A investigação decorreu numa escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico, situada num contexto semiurbano da região centro de Portugal. A seleção do estabelecimento escolar e da turma (3.º ano) obedeceu a critérios de acessibilidade, autorização institucional e potencial de riqueza relacional e diversidade de perfis sociofamiliares. A turma era composta por 19 crianças (9 raparigas e 10 rapazes), com idades entre os 7 e os 9 anos. A participação foi autorizada pela Direção do Agrupamento, pelos encarregados de educação e pelas próprias crianças, sendo garantidos, todos os princípios éticos aplicáveis à investigação com menores, tal como preconizado por González-Monteagudo (2010),

A recolha de dados recorreu a técnicas múltiplas, articuladas de forma a permitir a triangulação metodológica (Flick, 2004) e a profundidade interpretativa: observação participante em contexto de sala de aula e recreio, registo etnográfico de episódios significativos, produção de registos fotográficos e realização de entrevistas em pequenos grupos (*focus group*). As entrevistas foram organizadas por afinidades espontâneas e basearam-se em estímulos visuais e narrativas livres em torno de temas como brincadeiras, profissões, comportamentos, emoções e relações sociais.

Todas as sessões foram gravadas em áudio e transcritas integralmente, preservando-se o registo linguístico das crianças. A observação teve uma duração acumulada de cinco semanas e privilegiou uma presença contínua e não intrusiva da investigadora, de forma a captar dinâmicas espontâneas e interações quotidianas com o menor grau possível de interferência.

A análise dos dados seguiu uma lógica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com recurso a uma codificação indutiva e cíclica. Após uma leitura flutuante do *corpus*, foram

construídas categorias emergentes que permitiram captar regularidades, dissonâncias e padrões significativos de representação. Esta análise foi realizada manualmente, com suporte de grelhas de codificação, e posteriormente validadas por cruzamento com duas colegas investigadoras, assegurando fiabilidade interpretativa e coerência categorial.

Ao longo de todo o processo, foi adotada uma postura de respeito pela autonomia dos participantes, procurando minimizar qualquer interferência no quotidiano das crianças e preservar a autenticidade das interações. Foram garantidos a confidencialidade dos dados, o anonimato dos sujeitos e a possibilidade de interrupção voluntária da participação em qualquer momento. A presença da investigadora no terreno foi orientada por princípios éticos de escuta, contenção, discricção e valorização da alteridade das crianças enquanto sujeitos epistémicos ativos (Christensen & James, 2008; González-Monteagudo, 2010).

Resultados

A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu a construção de quatro categorias temáticas principais que refletem os modos como as crianças representam e experienciam o género no quotidiano escolar: (1) estereótipos de género nas brincadeiras; (2) profissões e papéis normativos; (3) emoções e regulação de género; e (4) tensões e contradições nos discursos.

1. Estereótipos de género nas brincadeiras

As observações em contexto de recreio e sala de aula revelaram uma segmentação marcada entre as brincadeiras associadas a rapazes e raparigas. Enquanto os rapazes eram predominantemente ligados a jogos de competição, movimento e força física (como o futebol ou corridas), as raparigas eram mais frequentemente vistas em brincadeiras simbólicas, de cuidado e afeto (como "brincar às mães" ou organizar famílias imaginárias). Esta divisão foi aceite como normal pelas próprias crianças e reforçada por afirmações como: "os meninos jogam à bola, as meninas brincam às mães". Foram identificados casos de transgressão, como uma rapariga a jogar futebol com rapazes, mas frequentemente acompanhados de reações de troça, exclusão ou surpresa, evidenciando a normatividade social das práticas lúdicas. A Tabela 1 sintetiza estas associações.

Tabela 1*Estereótipos de gênero nas brincadeiras*

Tipo de Brincadeira	Associação Predominante	Reação dos Pares
Jogos de competição (ex: Rapazes futebol)		Aceitação
Brincadeiras simbólicas (ex: Raparigas casinha)		Aceitação
Transgressões (ex: rapariga a jogar à bola)	Ambígua	Censura / Troça

2. Profissões e papéis normativos

As entrevistas revelaram representações muito marcadas sobre a ligação entre determinadas profissões e o gênero. Profissões como polícia, bombeiro, mecânico ou jogador de futebol foram espontaneamente atribuídas a homens, enquanto professora, cabeleireira, enfermeira e bailarina foram associadas às mulheres. Estas associações foram justificadas com base em atributos tidos como “naturais”, como força, delicadeza ou paciência.

Apesar disso, surgiram algumas vozes dissonantes, como a de uma rapariga que afirmou querer ser mecânica porque “também sei usar ferramentas”. Estas exceções revelam a existência de uma agência infantil que, embora minoritária, desafia os modelos normativos.

3. Emoções e regulação de gênero

As expressões emocionais foram igualmente reguladas por normas de gênero. Chorar, expressar tristeza ou verbalizar medo foram práticas legitimadas entre as raparigas, mas sancionadas entre os rapazes, que afirmaram que “os meninos não choram porque têm de ser fortes”. As raparigas, por sua vez, demonstraram maior liberdade para expressar emoções afetivas e empáticas. As principais associações identificadas estão sistematizadas na Tabela 2.

Tabela 2*Emoções e género*

Expressão Emocional	Género Mais Associado	Justificações Apresentadas
Chorar	Raparigas	Chorar é sinal de fraqueza
Expressar afeto	Raparigas	As meninas são mais carinhosas
Conter emoções	Rapazes	Os meninos têm de ser fortes

4. Tensões e contradições nos discursos

Uma das dimensões mais relevantes emergiu da coexistência entre discursos normativos e posições mais igualitárias. Algumas crianças afirmavam que “meninos e meninas podem fazer tudo igual”, mas, quando questionadas sobre exemplos concretos, reproduziam estereótipos rígidos. Este desfasamento revela que as ideias de igualdade podem estar presentes enquanto discurso aprendido, mas não necessariamente internalizado como prática relacional.

As contradições discursivas evidenciam uma tensão entre a normatividade social e as experiências subjetivas. Elas revelam que o campo das representações infantis é dinâmico, permeável a influências múltiplas e que a apropriação de discursos igualitários pode conviver com a reprodução de desigualdades. Esta dimensão será explorada em maior profundidade na secção seguinte, à luz do quadro teórico mobilizado.

A análise dos dados permitiu identificar quatro categorias temáticas principais: (1) estereótipos de género associados às brincadeiras; (2) profissões e género: papéis normativos e transgressões; (3) emoções e género: quem pode sentir o quê?; e (4) tensões e contradições nos discursos e nas práticas. Estas categorias refletem a complexidade das representações infantis sobre o género e evidenciam a coexistência de normas culturais hegemónicas com sinais de resistência, desconstrução e negociação simbólica.

Na primeira categoria – estereótipos de género nas brincadeiras – observou-se uma forte segmentação das atividades lúdicas por género. As raparigas eram predominantemente associadas a brincadeiras calmas, simbólicas e centradas no cuidado (como “jogar à casinha”), enquanto os rapazes eram identificados com jogos de competição, movimento e força. Esta divisão foi aceite como normal pelas próprias crianças e reforçada por afirmações como “os meninos jogam à bola, as meninas fazem de mãe”. No entanto, também se registaram casos de

transgressão, frequentemente acompanhados de censura ou troça por parte dos pares, o que confirma o peso normativo dos papéis de género desde tenra idade (Blaise, 2005).

A segunda categoria incidu sobre as profissões e a associação a papéis normativos. As entrevistas revelaram que muitas crianças continuam a atribuir determinadas profissões a homens (policías, bombeiros, futebolistas) e outras a mulheres (professoras, enfermeiras, cabeleireiras). Estas escolhas foram justificadas com base em atributos de força, delicadeza ou competência emocional, revelando a interiorização de discursos sociais que ligam o género às capacidades e funções. Apesar disso, surgiram vozes discordantes, como a de uma rapariga que afirmou querer ser mecânica “porque também sei usar ferramentas”, o que demonstra a existência de agenciamento mesmo em contextos de reprodução simbólica.

A terceira categoria – emoções e género – revelou como as crianças regulam as expressões emocionais com base em normas de género. Vários rapazes associaram o choro à fraqueza e ao universo feminino, enquanto as raparigas se permitiam exprimir sentimentos com maior liberdade. Uma das expressões mais reveladoras foi a de um menino que afirmou: “os meninos não choram porque têm de ser fortes”. Este tipo de representação aponta para a construção precoce de masculinidades hegemónicas e para os custos emocionais que lhes estão associados (Connell, 2005).

Por fim, a quarta categoria destacou as tensões e contradições nos discursos e nas práticas. Algumas crianças demonstraram consciência das desigualdades de género e capacidade de reflexão crítica, mas essa consciência nem sempre se traduziu em práticas desconstruídas. Por exemplo, uma criança que afirmava que “meninos e meninas podem fazer tudo igual”, mais tarde referiu que “brincar com bonecas é coisa de meninas”. Esta ambivalência aponta para um processo dinâmico e não linear de construção de significados sobre o género, onde coexistem aprendizagens culturais, experiências relacionais e disposições pessoais em tensão.

Em síntese, os dados revelam que as crianças mobilizam representações marcadas por estereótipos de género, mas também constroem sentidos próprios, criam contradições nos discursos e, por vezes, resistem aos modelos normativos. A análise aponta para a importância de escutar as vozes infantis, não apenas para descrever o estado das representações, mas para identificar caminhos pedagógicos de intervenção que valorizem a equidade, a liberdade e a pluralidade de experiências de género.

Discussão

Os resultados do presente estudo confirmam a complexidade das representações infantis sobre o gênero, revelando uma coexistência entre discursos de igualdade formal e práticas fortemente marcadas por estereótipos normativos. Esta ambivalência sugere que, mesmo em contextos escolares que assumem a igualdade como valor institucional, os processos de socialização de gênero continuam a ser orientados por normas culturais profundas, muitas vezes inconscientes, que regulam comportamentos, expectativas e expressões emocionais (Connell, 2005; Santos & Amâncio, 2016).

A segmentação das brincadeiras e a associação de determinadas atividades a rapazes ou raparigas refletem padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade construídos desde a infância. A reprodução dessas divisões, bem como as sanções sociais aplicadas a comportamentos que desafiam essas fronteiras (como a censura a uma rapariga que joga futebol), reforçam a ideia de que a escola é simultaneamente um espaço de aprendizagem e de reprodução normativa. Como defendem Skelton et al. (2009), o gênero está incorporado nas práticas quotidianas, sendo performativamente reiterado pelas crianças nos seus contextos relacionais.

A forma como as crianças distribuíram as profissões segundo o gênero, tal como foi observado nas entrevistas, revela que os discursos sociais sobre capacidades e papéis continuam a assentar em conceções essencialistas, associando, por exemplo, força aos rapazes e delicadeza ou inteligência emocional às raparigas.

Mesmo quando surgem vozes dissonantes, como a “criança que deseja ser mecânica”, estas representam ainda exceções e são frequentemente enquadradas por lógicas de excecionalidade, e não como possibilidade generalizável. Estas representações encontram eco nas análises de Blaise (2005), que sublinha o modo como as crianças produzem, regulam e, por vezes, subvertem as normas de gênero.

A regulação emocional diferenciada entre rapazes e raparigas, expressa na censura ao choro dos meninos e na liberdade afetiva das meninas, contribui para a construção de modelos de masculinidade hegemónica e de feminilidade compassiva (Butler, 2003; Connell, 2005). Este processo de regulação simbólica das emoções não é neutro: afeta o bem-estar, as relações interpessoais e a liberdade expressiva das crianças, desde os primeiros anos de escolaridade.

A identificação de tensões e contradições nos discursos, crianças que defendem a igualdade, mas reproduzem estereótipos, é talvez o dado mais revelador da complexidade do campo das representações. Como refere Subtil (2010), a escola pode transmitir valores

democráticos de forma explícita, mas manter práticas curriculares e relacionais que os contradizem. Esta dissonância aponta para a necessidade de uma pedagogia crítica que não se limite à retórica da igualdade, mas trabalhe com as crianças os sentidos profundos, as emoções, os conflitos e as ambivalências do género.

A análise sugere que a igualdade de género não se constrói apenas por adição de conteúdos ou boas intenções, mas pela transformação das práticas e das disposições culturais que atravessam a escola. A escuta das crianças, a valorização das suas experiências e a problematização dos seus discursos constituem caminhos fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais consciente, inclusiva e reflexiva.

Estes resultados reforçam a importância de investir em programas de formação docente sobre género e infância, integrando esta dimensão de forma transversal e não episódica no currículo e na vida escolar. Como referem Amaro (2015) e Gonçalves (2021), só uma abordagem comprometida, contextualizada e relacional permitirá à escola afirmar-se como agente de transformação social e promotora de cidadania igualitária.

Em conclusão, este estudo procurou compreender as representações de género entre crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num contexto escolar português, valorizando a escuta ativa das suas vozes e a análise crítica das práticas e discursos quotidianos. Os resultados evidenciaram a persistência de estereótipos de género nas brincadeiras, nas aspirações profissionais e na regulação emocional, revelando simultaneamente contradições, ambiguidades e sinais de resistência simbólica.”

A investigação confirma que, embora as crianças sejam socializadas em discursos normativos, elas também expressam formas de agência, negociação e reinterpretação, abrindo espaços de possibilidade para a desconstrução das normas dominantes. Esta complexidade desafia a escola a assumir um papel pedagógico mais reflexivo e transformador, que vá além da transmissão formal de valores igualitários e atue sobre os dispositivos relacionais, simbólicos e culturais que estruturam o quotidiano escolar.

O estudo contribui para o campo da investigação sobre género e infância ao oferecer uma leitura situada e dialógica das representações infantis, sustentada numa abordagem qualitativa rigorosa e eticamente comprometida. Revela ainda a importância de integrar a dimensão de género na formação de professores e no currículo escolar de forma transversal, contínua e crítica.

Entre as limitações do estudo, salienta-se a reduzida dimensão da amostra e o facto de ter sido realizado num único contexto escolar, o que limita a generalização dos resultados. Futuras

investigações poderão ampliar a diversidade sociogeográfica da amostra, incorporar perspectivas interseccionais (como classe, etnia ou deficiência) e explorar dispositivos pedagógicos específicos de promoção da igualdade de género.

A construção de uma escola mais justa e inclusiva exige, em última instância, o reconhecimento das crianças como sujeitos epistémicos e políticos, capazes de significar, resistir e transformar o mundo social em que vivem.

Referências

- Amaro, R. (2015). *Género e cidadania em meio escolar: Discursos e práticas docentes*. Lisboa: Pactor.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. London: Routledge.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Butler, J. (2003). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed.). London: Routledge.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 178–183). London: SAGE.
- Gonçalves, M. (2021). *Crianças, género e escola: Contributos da sociologia da infância para uma educação mais igualitária*. Lisboa: Mundos Sociais.
- González-Monteagudo, J. (2010). Ética en la investigación biográfica y narrativa. *Educar*, 45(2), 253–276.
- ONU Mulheres. (2022). *Gender equality and women's empowerment*. <https://www.unwomen.org/en>
- República Portuguesa. (2018). *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação – Portugal + Igual (2018–2030)*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Santos, A. C., & Amâncio, L. (2016). Atitudes face à igualdade de género em jovens portugueses: Resultados de um inquérito nacional. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 80, 121–142.

<https://doi.org/10.7458/SPP2016804895>

Skelton, C., Francis, B., & Smulyan, L. (2009). *The SAGE handbook of gender and education*. London: SAGE Publications.

Subtil, L. (2010). Educação para a igualdade de género: A urgência de uma escola transformadora. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 7–27.

UNESCO. (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. Paris: UNESCO Publishing.