

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



**A influência das questões de género na planificação e  
dinamização das atividades em jardim de infância: Conceções  
e práticas dos educadores e educadoras**

Joana Soeiro Barreto

Relatório final para a obtenção do Grau de mestre na especialidade de  
Educação Pré- Escolar

Orientadora:

Professora Marta Uva

Santarém

janeiro, 2018

*“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”*

Saint-Exupéry *in* Príncipezinho

## **Resumo**

O presente documento destina-se à apresentação do relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este trabalho contém a descrição e reflexão relativamente à intervenção desenvolvida nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, bem como o exercício investigativo que se desenvolveu em torno da questão: “Qual a influência das questões de género na planificação e dinamização das atividades em jardim de infância, de acordo com as conceções e práticas dos educadores e educadoras de infância.” Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia adotada é de natureza qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas a educadores e educadoras de infância.

**Palavras – chave:** educação de infância, prática educativa, género, cidadania

## **Abstract**

This document is intended for the submission of the final report of Master's in Pre-School Education. This work contains the description and reflection regarding the intervention developed in the curricular units of Supervised Teaching Practice, as well as the investigative exercise that was developed around the question: "What is the influence of gender issues in the planning and dynamization of the activities in garden of according to the conceptions and practices of childhood educators." For the development of the research, the methodology adopted is qualitative, based on semi-structured interviews with educators of childhood.

**Keywords:** childhood education, educational practice, gender, citizenship

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, principalmente aos meus pais, ao meu irmão e ao meu namorado, pelo seu apoio incondicional nos bons e nos maus momentos e por nunca me deixarem desistir.

A todos os professores e professoras da Escola Superior de Educação de Santarém, por me terem acolhido na sua instituição, fazendo-me sentir integrada em todos os momentos do meu percurso enquanto mestranda, sobretudo à minha orientadora, professora Marta Uva, pela orientação, confiança e apoio ao longo desta fase.

Um agradecimento, muito especial, a todas as crianças com quem contactei e a quem dedico este trabalho pois, sem elas, não me sentiria tão realizada e motivada a melhorar a cada dia.

Por último e não menos importante, aos participantes do exercício investigativo que contribuíram com o seu conhecimento e experiência, disponibilizando o seu tempo para me receberem.

A todos e a todas, muito obrigada.

## Índice

Introdução.....	7
Parte I - ESTÁGIOS.....	9
1 – Prática de Ensino Supervisionada.....	9
1.1 - Prática de ensino supervisionada em creche .....	11
1.2 – Prática de ensino supervisionada em jardim de infância.....	20
1.3 – Prática de ensino supervisionada em creche.....	29
2 - Percurso de desenvolvimento profissional.....	40
3 - Percurso investigativo .....	44
Parte II - A influência das questões de género na planificação e dinamização das atividades.....	46
1.Problemática e objetivos.....	46
2. Fundamentação teórica.....	49
3. Opções metodológicas de recolha e análise de dados .....	57
4. Apresentação e análise dos dados.....	64
5. Síntese dos resultados.....	70
Considerações finais.....	73
Bibliografia.....	76
ANEXOS.....	74
Anexo A – Guião orientador da entrevista semiestruturada.....	79
Anexo B – Transcrição entrevista (A1).....	83
Anexo C – Transcrição entrevista (A2).....	87
Anexo D – Transcrição entrevista (A3).....	96
Anexo E – Quadro de análise das entrevistas.....	105
Anexo F – Quando de síntese de respostas .....	126

## Introdução

O presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e foi realizado com vista à avaliação final para a obtenção do grau de mestre nesta especialidade. Este relatório reflete todo o trabalho realizado ao longo do percurso enquanto mestranda, desde a Prática de Ensino Supervisionada ao trabalho de carácter investigativo.

Todas as crianças têm direito a crescer num ambiente em que são estimuladas, com vista a desenvolver as suas capacidades em pleno, acompanhados da crença de que todos podem fazer tudo e que o género não se constitui como impedimento para atingirem os seus objetivos. De igual forma, considero que a educação para a cidadania e igualdade de género é fundamental, na medida em que promove atitudes como a aceitação da diferença, o respeito pelo próximo e pelas suas características, contribuindo para um mundo onde o convívio entre as diferenças seja visto como algo positivo.

O papel dos educadores e educadoras de infância torna-se crucial no desenvolvimento destas questões junto das crianças, na medida em que são um dos agentes responsáveis pela promoção da paridade. Deste modo, penso ser importante conhecer e tomar contacto com as práticas dos profissionais relativamente à educação para a cidadania e igualdade de género e analisar se são valorizadas pelos mesmos e quais as estratégias de intervenção utilizadas. Como tal, o exercício investigativo, após a definição da questão-orientadora e dos objetivos operacionais teve, como ponto de partida, as entrevistas, com vista a conhecer, de forma mais profunda, as conceções e práticas dos educadores e das educadoras e, de seguida, a sua análise, através de tópicos orientadores, permitindo o alcance dos resultados do estudo.

Tendo em conta estes aspetos, o presente documento encontra-se organizado em duas grandes partes.: Na parte I, faço uma descrição dos contextos de estágio em creche e jardim de infância, bem como dos projetos de intervenção realizados. Para além disso, apresento o meu percurso de desenvolvimento profissional, onde evidencio as aprendizagens e dificuldades com as quais me deparei ao longo do percurso enquanto estagiária, bem como o percurso investigativo, onde explico de que forma surgiu a questão de investigação.

A parte II diz respeito ao t3pico de pesquisa e est3 subdivida em cinco partes: A primeira refere-se 3 problem3tica, a segunda 3 fundamenta33o te3rica. Na terceira parte apresento as op33es metodol3gicas de recolha e tratamento de dados e na quarta consta a apresenta33o e an3lise dos dados. A 3ltima parte diz respeito 3 s3ntese dos resultados. No final, apresento as considera33es finais relativas a todo o trabalho desenvolvido.

Por 3ltimo, a bibliografia onde o trabalho de pesquisa se ancorou e os anexos que considero pertinentes para consulta.



### 1 – Prática de Ensino Supervisionada

*O Processo educativo sustenta-se num sistema de relação e comunicação. As crianças desenvolvem a sua ação em espaços e tempos que lhes permitem experimentar, interagir, expressar as suas ideias e os seus pensamentos, refletir sobre eles significando as realidades em construção. (Vasconcelos, 2016, p.23)*

#### Contextualização

Na condição de discente do mestrado em educação pré-escolar, foi-me proposto, no decorrer dos três semestres relativos ao decorrer do mesmo, a realização de três estágios, com o intuito de conceber e dinamizar um projeto de intervenção, adequado ao grupo e que fosse ao encontro do projeto idealizado pela educadora cooperante.

Deste modo, todos os estágios se desenrolaram de acordo com uma estrutura idêntica, isto é, num primeiro momento, existiu uma fase de observação, com a duração de três dias, onde o par de estágio teve a oportunidade de registar todas as informações pertinentes relativas ao contexto, instituição, métodos de trabalho e ao grupo em questão. Num segundo momento procedeu-se à realização e desenvolvimento de um projeto de intervenção que fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo, bem como daquilo que a educadora cooperante considerou mais pertinente desenvolver junto das crianças, decorrente de uma avaliação aprofundada das suas necessidades.

Assim, os dois primeiros estágios de intervenção foram realizados no 1º ano do mestrado e tiveram a duração de cinco semanas. O primeiro, com início no dia 16 de novembro de 2015 e término no dia 11 de dezembro do mesmo ano, foi em contexto de creche com um grupo composto por treze crianças, com idades compreendidas entre os 11 meses e os 2 anos, sendo que duas das crianças completaram 1 ano no decorrer do estágio. A instituição onde decorreu a intervenção é uma IPSS situada na cidade de Santarém.

O segundo estágio de intervenção, realizado no segundo semestre decorreu em contexto de jardim de infância, num centro escolar pertencente à cidade de Santarém, com um grupo multietário, composto por 24 crianças em que as idades entre os 3 anos e os 6

anos de idade. Iniciou-se no dia 4 de abril de 2016 e terminou no dia 13 de maio do mesmo ano.

O último estágio, realizado no primeiro semestre do segundo ano de mestrado, realizou-se em contexto de creche, com o mesmo grupo com o qual se realizou o primeiro, constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. Teve início no dia 10 de novembro de 2016 e findou no dia 27 de janeiro de 2017.

É importante referir que todos os estágios foram realizados com o mesmo par, existindo uma relação constante de partilha e comunicação, em que os projetos foram idealizados em conjunto, bem como todas as atividades planeadas e dinamizadas. A sintonia existente e a forma idêntica de pôr em prática o projeto definido contribuiu, de forma muito positiva, para o meu desempenho nas intervenções realizadas, bem como nos restantes momentos nos estágios.

Assim, a primeira semana era partilhada pelo par, sendo que as restantes, no decorrer da intervenção eram alternadas por cada elemento. No final de cada semana, cada aluna discutia com a educadora cooperante as atividades para a semana seguinte e, de seguida, era realizada uma planificação semanal. Todas as planificações foram enviadas para as professoras orientadoras, a fim de obter orientação e aprovação das mesmas.

De seguida, será feita uma apresentação dos projetos desenvolvidos em cada um dos estágios, tendo como base os projetos pedagógicos e o projetos educativos bem como a caracterização das instituições e dos grupos de crianças com os quais decorreu o estágio.

## **1.1 - Prática de ensino supervisionada em creche**

### **Caracterização Institucional**

A instituição onde se realizou o primeiro estágio é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), sem fins lucrativos, que presta serviços à comunidade da união de freguesias da cidade de Santarém, Várzea, Romeira e Achete, estando direcionada para o apoio a crianças e idosos. Dispõe, ainda, de cinco valências, tais como, creche, jardim de infância, apoio domiciliário, centro de dia e lar de idosos.

Tem como principal missão, visão e valores o respeito pela pessoa humana e pela sua dignidade, o aperfeiçoamento cultural, moral e espiritual da comunidade, o espírito de convivência e de solidariedade social como fator decisivo do trabalho comum, tendente à valorização integral dos indivíduos, das famílias e da comunidade, bem como o respeito pela liberdade de consciência e formação cristã dos seus utentes. (Projeto educativo 2015/2017)

A unidade onde se realizou este estágio é constituída por duas valências de creche e uma de jardim de infância, pelo departamento de recursos humanos e pelo departamento financeiro e administrativo.

As creches situam-se no primeiro andar da ala direita e esquerda e são compostas pelo berçário, sala de 1 ano, 2 anos e refeitório. O pré-escolar situa-se do r/c do edifício e dispões de 6 salas, duas de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos. Todas as salas têm uma lotação relativamente ao número de crianças e os grupos são heterogéneos em relação ao sexo. A creche conta com um total de 68 crianças e o pré-escolar com 150, provindas de meios económicos e sócio-culturais distintos.

Para além dos espaços enumerados acima, existem, ainda, dois pátios exteriores parcialmente cobertos e equipados com material didático e adequado às idades das crianças.

### **Projeto Educativo**

O tema do projeto educativo da unidade intitula-se “Educar para saber sorrir”, tendo como objetivos:

1. “Ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores, as implicações práticas e expressá-los em relação a si próprias, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral;
2. Fomentar nas crianças atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, assim como interiorizar normas e leis que regem os elementos que o configuram.” (Projeto Educativo 2015/2017, p. 24)

Como estratégias para atingir os objetivos enumerados acima, a instituição:

- ✓ Elabora um plano anual de atividades e projetos pedagógicos tendo em conta: os objetivos gerais da instituição, do projeto educativo, das orientações curriculares, metas de aprendizagem e do grupo de crianças a que se destina;
- ✓ Desenvolver aspetos do caráter da criança de forma positiva;
- ✓ Proporcionar a colaboração da família na vida da instituição;
- ✓ Vivencia datas festivas;
- ✓ Efetua avaliações periódicas.

Importa salientar que as crianças necessitam de um espaço onde devem ser amadas, respeitadas na sua originalidade e ajudadas a crescer de forma harmoniosa, espaço esse que a instituição trabalha para melhorar todos os dias, tendo em conta que são um ser em desenvolvimento progressivo, individual e digno do mais profundo respeito. Assim, as educadoras de infância das respetivas valências elaboram o projeto pedagógico e o plano de atividades de acordo com os interesses e necessidades das crianças, valorizando as especificidades de cada um.

O projeto educativo destaca, ainda, o empenho e dedicação de todos os colaboradores da unidade (educadoras de infância, professores das atividades extra curriculares, ajudantes operacionais, cozinheira, ajudantes de cozinha e auxiliares de limpeza) bem como o envolvimento dos encarregados de educação, sendo fundamental para o bom funcionamento da instituição.

O trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica torna-se fundamental para orientar e coordenar a organização e o planeamento do trabalho pedagógico, onde estão

incluídos projetos educativos, pedagógicos e relatórios. As suas funções são desempenhadas em conjunto com a diretora do Pelouro Pedagógico e educadoras das salas, procedendo à respetiva supervisão e avaliação, gerindo, ao mesmo tempo, os recursos humanos, materiais e financeiros da unidade.

## **Caracterização do ambiente educativo**

### **Caracterização da sala e recursos educativos**

A sala onde realizei o estágio é composta por duas áreas: fraldário e área de brincadeira/atividades. O fraldário é constituído pela área dos cacifos individuais, devidamente identificados, que contêm os produtos de higiene, tais como fraldas, toalhetas, creme, perfume e escova de cabelo, bem como as mudas de roupa de cada criança e, pelo muda fraldas, local onde se realiza a higiene de cada um.

Da área de atividades/brincadeira livre fazem parte o tapete, onde se realizam os momentos de reunião, quadros informativos, materiais didáticos adequados à idade do grupo, dois armários de arrumação e mesa de trabalho. Um dos quadros informativos contem os nomes dos adultos autorizados a ir buscar cada criança e o outro diz respeito ao bem estar e cuidados pessoais das crianças, do qual fazem parte os cuidados de higiene (defecação – normal; mole; duro), saúde (febre; vómitos; medicação), descanso (período longo; curto; normal) e alimentação (boa; razoável; pouco). Existem mais três quadros referentes à presença das crianças, horário de atendimento aos pais e contactos telefónicos dos encarregados de educação. A sala está, ainda, equipada com dois placares, um onde a educadora coloca os recados a dar aos encarregados de educação e outro onde são expostos alguns trabalhos.

Os materiais didáticos estão divididos por caixas, de acordo com a sua categoria e o grupo tinha acesso aos mesmos, conforme a sua vontade. De acordo com Formosinho (2012), os materiais pedagógicos são essenciais para a promoção do brincar e do bem-estar da criança. Um dos armários destinava-se à arrumação de alguns materiais utilizados pela educadora cooperante e o outro à arrumação dos lençóis pertencentes a cada criança, estando devidamente identificados, bem como as camas onde cada um dormia. Estas, no entanto, não estavam guardadas na sala, mas numa copa, de fácil acesso, existente ao lado da mesma.

A sala tem uma área ampla, permitindo a realização de atividades, bem como a movimentação das crianças de forma livre. A decoração é adequada à faixa etária do grupo e janelas permitem a boa iluminação da mesma. No entanto, na minha ótica, os materiais são pouco diversificados fazendo com que as crianças, rapidamente, se fartem dos mesmos, o que causava, em alguns momentos, desconforto e saturação, levando, muitas vezes, a situações de conflito, observadas em contexto de estágio. Segundo Vygotsky (2008) é através do brinquedo que a criança se apropria do mundo e adquire novos conhecimentos, para além disso, através do brincar é capaz de reproduzir diferentes papéis, alargando a sua imaginação.

### **Caracterização do grupo de crianças**

O grupo era composto por 13 crianças, 10 de sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 meses e os 2 anos. Duas das crianças tinham NEE (Necessidades Educativas Especiais).

No que diz respeito às habilidades motoras, foi possível verificar que existiam duas crianças que ainda não tinham adquirido a marcha, no entanto, uma delas, estava na fase de “tem tem” com apoio, movimentando-se pelo espaço com alguma dificuldade, colocando-se de pé em algumas situações. A outra criança, devido à sua condição de saúde, necessitava de mais tempo e apoio para adquirir esta habilidade motora. O resto do grupo movimentava-se, sem dificuldade, pelo espaço.

Em relação às duas crianças com NEE, uma estava diagnosticada com paralisia cerebral e, por isso, não conseguia andar nem segurar a cabeça sem apoio, para além disso, era muito sensível às mudanças de temperatura, por exemplo, ao colocar um objeto frio junto à pele, reagia sempre de forma negativa, através das suas expressões faciais e/ou choro. Demonstrava, ainda, dificuldade em agarrar objetos com as duas mãos. No entanto, as suas limitações eram apenas ao nível motor, uma vez que as informações transmitidas à educadora pelos terapeutas eram de que a nível cognitivo não existiam problemas, informação com a qual a educadora concordava, visto afirmar que estaria ao nível do resto do grupo, não demonstrando dificuldades nessa vertente.

A outra criança encontrava-se em processo de observação por uma professora de educação especial e uma psicóloga, tendo em conta que alguns dos seus comportamentos, tais como “olhar vazio”, não responder ao nome, passar a maior parte

do tempo deitado no chão sem demonstrar qualquer tipo de interesse pelo que o rodeava, nomeadamente, as atividades desenvolvidas e pouca ou nenhuma interação com o restante grupo, foram motivo de alerta para a educadora para que fosse observada por outros profissionais, a fim de obter ajuda neste sentido. No entanto, era uma criança extremamente afetuosa, procurando atenção e carinho junto dos adultos (educadora, ajudantes operacionais e estagiárias)

Relativamente às potencialidades do grupo, este era sempre muito afetuoso, procurando o carinho dos adultos, através de algumas brincadeiras e da solicitação de colo e beijinhos. Era, também, muito curioso, demonstrando muito interesse por tudo o que o rodeava, aderindo sempre, muito bem às atividades realizadas, o que enriqueceu o trabalho do par de estágio, uma vez que as crianças procuravam, por elas próprias, novas possibilidades aquando da realização das atividades, bem como na vida quotidiana, nomeadamente em brincadeira livre.

Importa realçar que a educadora era sempre muito carinhosa com todas as crianças, mantendo uma atitude e postura descontraída mas assertiva quando necessário repreender alguma delas. Os momentos de brincadeira eram constantes, transmitindo ao grupo um sentimento de afetividade e segurança, que lhes permitia desenvolver a sua auto estima e confiança em si próprios. A sua principal preocupação centrava-se, sobretudo, no desenvolvimento das capacidades comunicativas, de socialização e desenvolvimento da autonomia.

### **Projeto pedagógico**

O projeto pedagógico tinha em conta as necessidades e interesses do grupo, com o intuito de contribuir para um desenvolvimento equilibrado, adequado e efetivo das crianças. (Projeto pedagógico 2015/2016).

Para isso, a educadora tinha, como preocupação inicial, a faixa etária das crianças, bem como as crianças enquanto seres individuais. Tinha, também, em atenção, o grupo enquanto um todo, relativamente às suas especificidades e necessidades. Por fim, quais os meios físicos e os meios humanos disponíveis para desenvolver o seu trabalho ao longo do ano.

Assim, as principais finalidades do projeto pedagógico de sala eram: “Sensibilizar as famílias para o seu papel na educação das crianças, conquistar as famílias, promovendo laços de partilha, responsabilidade e cooperação, apoiar as crianças na sua adaptação gradual a um novo ambiente, promover o desenvolvimento global da criança, oferecendo-lhe o máximo de possibilidades e acompanhando-a no seu jogo, estando atenta às suas dificuldades, desafiando-a, facilitando a sua autonomia em prol do seu bem-estar físico e emocional; criar e fomentar uma relação baseada na negociação, respeito e sinceridade com a equipa da sala, a fim de obter ajuda para organizar e implementar o projeto de sala.” (Projeto pedagógico, 2015/2016). Como estratégias de intervenção e divulgação, foram utilizadas as planificações, reuniões de pais, conversas informais, portfólios, fotografias e exposição de trabalhos.

Para além disso, a educadora realçou a importância da atenção que a criança necessita nesta fase no seu desenvolvimento, nomeadamente, ao nível das suas necessidades físicas e psicológicas, uma relação de confiança e segurança com todos os intervenientes do processo educativo, um ambiente saudável e de afetos, oportunidade de interagir com outras crianças e liberdade de exploração através dos seus sentidos.

### **Projeto de intervenção de estágio**

O projeto de intervenção realizado intitulou-se “A caixinha das experiências”. Este foi uma ideia conjunta do par de estágio, que tinha, como principais objetivos: desenvolver o sentido de segurança e auto-estima, desenvolver a curiosidade e ímpeto exploratório e desenvolver a competência social e comunicacional.

Através do primeiro objetivo pretendia-se que a criança adquira-se um domínio sobre o próprio corpo, comportamento e meio envolvente, ao mesmo tempo que desenvolve um sentimento de confiança e competência e que compreendesse que nas atividades realizadas existe maior probabilidade de sucesso do que insucesso e que não existiriam problemas em ser, por vezes, ajudada pelo adulto.

O segundo objetivo prendia-se com transmitir à criança a ideia de que a exploração e a experimentação, bem como a descoberta de coisas novas é importante e muito positiva.



Para isso, o seu envolvimento nas novas descobertas é crucial para tenha a possibilidade de ter um efeito sobre as coisas e atuar sobre as mesmas.

Por fim, o último objetivo tinha que ver com a capacidade de conjugar os seus desejos e necessidades com os dos outros, ao mesmo tempo, que partilha os seus sentimentos e ideias, no sentido de cooperação. Para além disso, pretendia-se, igualmente, que adquirisse a capacidade de controlar os seus comportamentos, tendo, sempre, em conta, por parte do adulto, a sua fase de desenvolvimento.

Assim, de forma a criar mais impacto e suscitar o sentimento de curiosidade e motivação no grupo, todas as atividades partiam da caixa, isto é, a caixa tornou-se o elemento indutor das mesmas, tornando-as mais apelativas, tendo em conta que os materiais a utilizar surgiam da mesma. Deste modo, as crianças associavam aquele momento a novas experiências e descobertas.

Uma vez que era essencial proporcionar o máximo de experiências, as crianças tinham a oportunidade de explorar livremente os materiais destinados às atividades desenvolvidas, com o intuito de potenciar o envolvimento com o meio e a liberdade de exploração e, assim, enriquecer as suas experiências. Para além disso, segundo Piaget (1989) a criança, nesta fase, encontra-se no estágio sensório-motor, é aqui que se apercebe que existe um mundo exterior a si mesma e é através das experiências sensoriais que o explora e atua sobre ele. Por essa razão, o espaço físico na creche deve ser rico em materiais com texturas diversificadas, cores e tamanhos variados. Por esta razão, é essencial o papel do educador que encoraja e potencia a exploração e a novas descobertas feitas pelas crianças, criando um espaço que favoreça a motricidade fina e global.

É fundamental estimular as crianças neste sentido, dando-lhes ferramentas adequadas à sua idade, contribuindo no seu sucesso na superação dos vários desafios de forma progressiva, ao mesmo tempo que desenvolvem o gosto na descoberta e exploração. Deste modo, as atividades propostas foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças, que tivemos oportunidade de observar durante os dias destinados para o efeito e tinham como principal objetivo desenvolver as capacidades motoras e as perceptivo-cognitivas, as competências sociais, a autonomia pessoal e a linguagem.

Da mesma forma, tivemos sempre em consideração que todas as crianças são diferentes e que, por isso, têm capacidades distintas. É fundamental que todas tenham a possibilidade de progredir de acordo com as suas possibilidades e limitações e esse aspeto foi sempre valorizado, tanto em atividades orientadas, como no quotidiano.

### **Avaliação do projeto de intervenção**

A avaliação deve ser vista como um processo contínuo e sistemático, acompanhando o desenvolvimento da criança de forma progressiva através da aquisição de competências e novas aprendizagens, para além disso “uma perspetiva de avaliação formativa centrada no desenvolvimento do processo e nos progressos da aprendizagem de cada criança não se enquadra em abordagens de avaliação normativa, em que essa aprendizagem é situada face a normas ou padrões previamente estabelecidos.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 20)

Pretendia-se, então, que a avaliação correspondesse a duas funções diferentes: por um lado, a adaptação da intervenção pedagógica às especificidades de cada criança, mediante as observações constantes e sistemáticas, por outro, o alcance dos objetivos propostos, inicialmente, no projeto de intervenção.

Deste modo, com o intuito de conhecer de forma mais profunda as características específicas de cada criança, procedemos à avaliação individual através de grelhas de observação, o que nos permitiu perceber o estado de desenvolvimento de cada um, bem como as dificuldades e limitações, de forma a contribuir para atenuar as mesmas.

Para além disso recorremos à escala de envolvimento/implicação (Leavers, 1996) como forma de avaliação das atividades e nível de participação das crianças nas mesmas. Assim, em cada atividade, eram escolhidas três crianças, de forma aleatória, para que a observação fosse feita com maior rigor e profundidade.

Os momentos de reflexão foram, também, uma constante entre o par de estágio, contribuindo para o aperfeiçoamento da intervenção e do próprio projeto. A educadora cooperante contribui para a reflexão individual de cada elemento do par de estágio,

dando o *feedback* no final de cada atividade, a fim de obter conhecimento sobre as nossas próprias concepções relativamente à intervenção.

Concluindo, a avaliação do projeto é fundamental, para que se possa perceber se este foi, ou não, bem sucedido e se contribuiu para proporcionar às crianças aprendizagens significativas.

Como conclusão, destaco duas atividades desenvolvidas que considero bons exemplos para retratar o projeto desenvolvido. A primeira tinha como principais objetivos desenvolver a visão e o tato, bem como desenvolver o ímpeto exploratório e a motricidade global. Consistia em colocar, dentro da manga plástica (selada), vários esguichos de tinta de cores variadas, como amarelo, vermelho, verde e azul. Após selar uma das partes da manga, as crianças espalharam a tinta, através dos seus próprios movimentos como andar e saltar, deitaram-se sobre o plástico e reboaram. Utilizaram, também, as mãos, arrastando-as pela superfície e, desse modo, criaram uma mistura de cores, pois as várias manchas de tinta foram-se unido à medida que eram espalhadas pelo plástico e formaram uma única mancha de grandes dimensões. Considero que esta atividade foi bem conseguida, uma vez que o grupo, para além de compreender o objetivo da mesma e de ter aderido bastante bem, encontraram novas formas de exploração, como carrinhos e diversos objetos com os quais espalhavam a tinta. Cruzando com os objetivos, inicialmente traçados para esta atividade, penso que os mesmo foram atingidos, tendo em conta que o grupo utilizou diversas capacidades de exploração à medida que a atividade foi avançando.

A segunda atividade tinha como objetivos desenvolver a representação individual e coletiva da realidade através de produtos artísticos, desenvolver o conhecimento de si próprio e manipular acessórios atribuindo funções aos mesmos. As crianças abriram a caixinha das experiências que, no seu interior, continha diferentes acessórios, tais como óculos de sol, lenços, roupas, gorros, bandeletas, pulseiras, fios e cachecóis. O grupo, desde logo, compreendeu o propósito da atividade e começou a colocar os adereços enquanto se iam olhando ao espelho. Esta atividade foi muito bem conseguida, as gargalhadas eram constantes, sobretudo, no momento em que se olhavam ao espelho. Para além disso, e o grupo encontrou, sucessivamente, novas formas de utilizar os

adereços, como colocar um cachecol na cabeça como se fosse um chapéu. Tendo em conta que esta era uma atividade de exploração livre, foi importante observar o envolvimento e concentração das crianças, que se estendeu no tempo dedicado à atividade. Importa realçar que, à medida que iam colocando os adereços as crianças interpretavam papéis como “ir às compras” quando colocavam as malas e “ir à praia” quando colocavam os óculos de sol.

## **1.2 - Prática de ensino supervisionada em jardim de infância**

### **Caracterização Institucional**

A instituição na qual decorreu o estágio de intervenção em jardim de infância é um centro escolar pertence a um agrupamento de escolas da cidade de Santarém. Este agrupamento é constituído por sete estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

O edifício é constituído por quatro salas destinadas ao 1º ciclo e quatro salas destinadas ao ensino pré-escolar. No entanto, na altura em que o estágio foi realizado apenas duas salas de educação pré-escolar estavam em funcionamento, com a ocupação de 50 crianças. Para além disso, o edifício encontra-se disposto em diferentes volumes, existindo uma separação entre a zona do 1º ciclo e a zona do jardim de infância.

Relativamente ao pessoal docente e não docente, existem, no total, 4 professores do 1º ciclo, bem como 3 ajudantes operacionais que prestavam apoio a esta valência. O jardim de infância contava com 2 educadoras e 2 ajudantes operacionais. Ao refeitório pertencem 4 ajudantes operacionais, responsáveis pela conceção dos almoços para o pré-escolar e o 1º ciclo. Para além dos profissionais referidos anteriormente, existem ainda, duas docentes, uma educadora e uma professora do 1º ciclo que prestam apoio à instituição, sempre que necessário.

O horário de funcionamento dos estabelecimentos destinados à educação pré-escolar é de oito horas diárias e o mesmo integra a componente letiva e as atividades de animação e apoio à família. O horário das atividades letivas é de cinco horas diárias, três da parte

da manhã e duas da parte da tarde e estes foram estabelecidos, respeitando os normativos em vigor. As Atividades de Animação e Apoio à Família destinam-se às crianças matriculadas no Jardim de Infância. As atividades desta Componente integram todos os períodos que estão além das vinte cinco horas letivas semanais e que, de acordo com as orientações normativas, tivessem sido definidas com os Encarregados de Educação no início do ano letivo, tais como a entrada, o almoço e o período das Atividades de Animação e Apoio à Família.

### **Projeto educativo**

O projeto educativo do agrupamento de escolas da qual a instituição faz parte tem, como principal missão, promover um serviço educativo de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos nas suas diversas dimensões, ao mesmo tempo, que procura ser uma referência ao nível económico, social e cultural em diferentes escalas territoriais.

Para além disso, procura estimular o progresso entre as situações atuais e o futuro pretendido e desejado. Deste modo, a visão do agrupamento orienta-se para a excelência, o otimismo e o sucesso educativo nas suas diversas dimensões, constituindo-se como uma instituição de ensino e de formação de referência nos diversos contextos em que se insere.

Assim, a visão e missão do agrupamento de escolas suportam-se em cinco pilares fundamentais:

- ✓ Promover um percurso de formação que fomente os laços afetivos que permitam uma maior coesão social, baseada no saber SER e no saber ESTAR;
- ✓ Promover o espírito de inovação, permitindo a investigação, a crítica, o debate e a autonomia;
- ✓ Capacitar os alunos de mecanismos que proporcionem a procura autónoma e contínua do saber;

- ✓ Desenvolver nos alunos atitudes que revelem uma sólida formação cívica e pessoal;
- ✓ Capacitar os alunos para o prosseguimento de estudos e/ou para a inserção no mercado do trabalho.

Neste âmbito, a escola constitui-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, na medida em que integra e articula, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagens diversificadas e atividades que envolvam os alunos de forma mais afetiva, com intuito de atingir as capacidades e conhecimentos que se espera dos mesmos.

Para além da missão e visão referidas, o agrupamento de escolas defende, ainda, os princípios de escola inclusiva, multicultural e aberta, de combate ao insucesso escolar, articulação entre ciclos e promoção das TIC, bem como os valores de cultura de rigor e exigência, capacidades de liderança e cooperação e promoção da educação para a cidadania.

## **Caracterização do ambiente educativo**

### **Caracterização da sala e recursos educativos**

Relativamente à caracterização da sala, esta é composta por diferentes áreas, bem definidas, porém, não identificadas, e os materiais têm arrumação fixa, no sentido de desenvolver a autonomia das crianças, visto que, desta forma, sabem sempre onde encontrar os materiais de que necessitam. As áreas existentes na sala são a do tapete, do jogo simbólico, biblioteca, construções /garagem, computador e expressão plástica.

A área do tapete é uma área privilegiada, visto que se trata de uma área polivalente onde o grupo realiza o acolhimento todas as manhãs e diversas outras atividades, tais como histórias, canções, discussões em grupo e partilha de informação. Para além disso, contém o quadro de presenças, o quadro para assinalar a meteorologia, o quadro de ardósia, onde as crianças escreviam a data e o quadro das regras da sala.

Outra das áreas existentes na sala é a do jogo simbólico, da qual faz parte a cozinha, apetrechada com diferentes acessórios e uma mesa com cadeiras. É composta, também,

por um espelho e um pequeno balcão pertencente a uma loja que, para além do balcão, tem, também, uma balança e várias peças de fruta, bem como uma tabela de preços.

No que diz respeito à área de biblioteca ou cantinho da leitura, é composta por livros de vários tamanhos, formas e temas e situa-se ao lado do tapete, numa zona mais calma, silenciosa e com luz natural.

Relativamente à área das construções/garagem, contém um tapete, uma garagem com diferentes carrinhos e uma pista de corrida, bem como várias caixas de legos com diferentes tamanhos, uma vez que funciona, também, como local de jogos de construção.

A área do computador está interligada com a área das ciências. É composta por dois computadores com acesso à internet utilizados, pelas crianças, na realização de algumas pesquisas orientadas pela educadora e jogos didáticos. Contém, também, uma mesa com pequenas caixas com insetos recolhidos no recreio pelo grupo e lupas para permitir a sua observação

Por último, a área da expressão plástica é constituída por várias mesas, cadeiras e um móvel destinado à arrumação dos materiais, como lápis de cor, canetas de feltro e marcadores. Ainda neste móvel estão guardados vários tipos de jogos de mesa, uma vez que esta zona tem, também, como função a realização de atividades de outro tipo, como jogos e fichas.

### **Caracterização do grupo de crianças**

O grupo com o qual tivemos oportunidade de contactar era um grupo multietário constituído por 24 crianças, 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Relativamente às necessidades educativas especiais (NEE), três das crianças apresentavam problemas ao nível da linguagem oral, no entanto, apenas uma era acompanhada por uma terapeuta da fala.

As áreas de maior interesse, de um modo geral, eram a de expressão motora, nomeadamente, as brincadeiras do recreio, bem como a ginástica no ginásio e expressão dramática, revelando gosto pelo faz de conta, dinamização de histórias e lengalengas. No que diz respeito às atividades de sala, optavam mais pela área da leitura de histórias,

área das construções, principalmente os legos, e área dos jogos de mesa. Relativamente às áreas de conteúdo, a matemática revelava-se como uma área de potencialidade, no que diz respeito à contagem progressiva e regressiva.

As fragilidades observadas e mencionadas em conversas informais com a educadora dizem respeito à linguagem oral e abordagem à escrita, mais concretamente a construção frásica que se revelava pobre e com problemas de dicção, onde existia a omissão e a substituição de consoantes. Em relação à formação pessoal e social, a grande fragilidade estava na aceitação e cumprimento de regras de bem-estar e saber ouvir, no entanto, existia uma grande preocupação dos mais velhos para com os mais novos, enquanto os mais velhos queriam proteger os mais novos, os mais novos viam nos mais velhos um exemplo, o que se revelava muito enternecedor e positivo.

No entanto, o grupo era unido, a maioria tinha contato fora da escola e, por isso, tinham muita cumplicidade uns com os outros, o que, por um lado, era positivo, pois as crianças tinham gosto em estarem umas com as outras e isso era notório, por outro, diversas vezes colocou dificuldades na hora de se juntarem todos no tapete, uma vez que existia sempre muita agitação, o que suscitava conflitos interpessoais. Porém eram crianças muito interessadas nos acontecimentos/experiências novas/os e muito recetivos e participativos a novas aprendizagens, embora o respeito pela opinião do outro e a espera pela sua vez fossem fragilidades a colmatar.

### **Projeto pedagógico**

O projeto elaborado pela educadora da sala incidia, sobretudo, nas capacidades da criança como agente da sua própria aprendizagem, na medida em que a sua participação, tanto nas atividades orientadas, como na vida quotidiana era bastante valorizada e estimulada, através do diálogo e votações em grupo, onde as decisões, na sua maioria, eram tomadas em conjunto.

Deste modo, a metodologia de trabalho de projeto era privilegiada, levando o grupo à investigação dos temas de maior interesse, bem como de resolução dos seus próprios problemas, desenvolvendo as suas competências e estimulando a autonomia. Assim, eram desenvolvidos vários projetos de acordo com os interesses e motivações do grupo, integrando-se no contexto escolar, na comunidade e na família



A área da expressão oral era muito trabalhada, tendo em conta que se tratava de uma das maiores fragilidades do grupo. A educadora estimulava as crianças a utilizar uma linguagem oral correta, relativamente à construção frásica e à pronúncia correta das palavras.

A rotina era, também, muito valorizada, visto que todas as situações do quotidiano do grupo eram aproveitadas para promover diversas competências, sendo extremamente importante esta organização do dia-a-dia do grupo. Por isso, quando chegavam à sala, de manhã, as crianças marcavam a sua presença no quadro, bem como o estado do tempo e o numeral correspondente ao dia e, de seguida, era escolhido o “príncipe” ou a “princesa” e os seus ajudantes. No final, o príncipe ou a princesa faziam a contagem dos colegas presentes e assinalavam as faltas.

À tarde, depois do recreio, o grupo era reunido no tapete e a educadora dava início à “hora do conto” onde eram trabalhados, para além dos objetivos e conteúdos intrínsecos à história escolhida, a estrutura do livro, nomeadamente, a capa, contracapa e os constituintes, tais como o título da história, o nome do autor e o nome do ilustrador. Nesta altura do dia, a educadora aproveitava para transmitir novas palavras às crianças, contribuindo para desenvolver e alargar o seu vocabulário.

No final de cada dia, era feita uma avaliação, com o intuito de levar o grupo a exprimir os seus sentimentos, atribuindo-lhes significados. As crianças diziam se gostaram, ou não, das atividades desenvolvidas ao longo do dia e explicavam porquê. Era feito, também, um registo do sumário no livro de ponto, com auxílio do grupo, em que era escolhida uma das crianças para relatar os acontecimentos do dia, fazendo assim, com que se recordassem das atividades realizadas, desenvolvendo diversas competências, tais como a memorização, a linguagem oral e o relato sequencial do dia.

### **Projeto de intervenção de estágio**

O tema do projeto de intervenção surgiu com o intuito de colmatar, não só uma fragilidade do grupo, no que diz respeito à apreensão de regras e o desrespeito pela opinião do outro mas, também, para satisfazer um interesse do mesmo, relativamente ao debate e discussão de ideias.

Deste modo, o projeto desenvolvido centrava-se, sobretudo, na área de formação pessoal e social, aliado ao domínio da linguagem oral e ao qual demos o nome de “Pensar sobre as coisas”. Tendo em conta que esta área é transversal e integra todas as outras, na medida em que tem que ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de valores e atitudes responsáveis, o projeto foi pensado e realizado com o intuito de promover o questionamento, sendo que este é extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem.

É importante realçar que, segundo Guedes & Rego (2012), a construção de um cidadão livre, responsável e crítico exige a existência de um espaço próprio onde o questionamento e a reflexão sejam pontos de partida e de chegada de qualquer processo de ensino-aprendizagem e que, por essa razão, o despertar da pergunta, que origina o debate, da reflexão e exposição perante si e os outros, bem como do progressivo enriquecimento do vocabulário, da capacidade de emitir juízos e de aprender a argumentar e a pensar por si mesmo são, entre outros, contributos essenciais para o desenvolvimento da criança.

Assim, e para além de promover o questionamento, o projeto de intervenção tinha, também, como objetivos promover a importância da escuta, desenvolver a sensibilidade, a dimensão afetiva, a empatia, o respeito e o diálogo, uma vez que se constituem como competências que são estruturantes ao longo de toda a vida. Neste contexto o questionamento era visto como o ponto de partida para o conhecimento. A sua utilização intencional e refletida estimula a participação das crianças, envolvendo-as, ativamente, na construção das próprias aprendizagens, uma vez que é utilizado, em diversas situações, com propósitos comunicacionais e pedagógicos.

Da mesma forma, importa salientar que é através do diálogo que somos impulsionados a refletir sobre aquilo que dizemos, o que vamos dizer e o que os outros dizem. No entanto, o diálogo deve ser planificado e promovido em contexto de sala, levando as crianças a construir argumentos válidos e lógicos, ao mesmo tempo que desenvolvem o seu raciocínio. Por outro lado, o questionamento desafiador permite ao educador ou educadora aceder aos conhecimentos/conceções prévios das crianças, a fim de conhecer os seus interesses e motivações.

Assim, no final de cada atividade, era proposto ao grupo uma reflexão sobre as suas aprendizagens, através do questionamento, levando as crianças a refletir e a pensar sobre as situações e acontecimentos, contribuindo para o desenvolvimento dos processos cognitivos. Para além disso, as crianças tinham oportunidade de expressar a sua opinião, partilhando-a com os colegas, dando origem a pequenos debates e troca de ideias.

### **Avaliação do projeto de intervenção**

Segundo algumas teorias do ramo da psicologia, de natureza construtivista e socio-construtivista a avaliação formativa é feita através da recolha sistemática de informações descritivas e qualitativas relativamente ao percurso, a fim de adequar as estratégias, as atividades e os percursos de aprendizagem, de forma individual e coletiva, “Significa sintonizarmo-nos com a criança, recolhendo informação sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e utilização da informação para apoiar e amplificar a aprendizagem.” (Cardona e Guimarães, 2012, p.235)

Deste modo, para além das sessões de questionamento e reflexão realizadas após as atividades, com o intuito de compreender quais as aprendizagens mais significativas e que significados as crianças atribuíram a cada momento, construímos e aplicámos uma grelha de avaliação/observação, a fim de avaliar as atitudes e comportamentos das crianças em relação a si mesmas e aos outros, bem como as suas características e intervenção e assim, avaliar a ação em conformidade com as aprendizagens, isto é, uma avaliação mais centrada nos processos do que nos resultados, ou seja, de acordo com Cardona e Guimarães (2012,p. 238) é importante trabalhar com as crianças, ajudando-as através do desenvolvimento das suas competências “dentro de finalidades desenvolvimentais e educativas amplas e contextualizadas (...)”

A avaliação foi feita, também, a partir da observação, sustentada e sistematizada por narrativas e notas de campo. Importa salientar que todos os dados recolhidos, organizados e interpretados serviram de apoio à caracterização do grupo, orientando a nossa intervenção no que diz respeito às interações adulto-criança e respostas educativas na sua globalidade.

Importa salientar que os momentos de avaliação devem ser planificados, tendo em conta que a avaliação deve ser contínua, regular, pertinente e adequada às características de cada grupo. Assim, é possível avaliar ao longo das atividades, sejam elas livres ou orientadas e nos vários momentos do dia.

Como forma de exemplo do trabalho desenvolvido durante o estágio de intervenção, destaco duas atividades realizadas. Uma das atividades veio no seguimento das comemorações do dia da mãe, onde, ao longo da semana, se desenvolveram várias, neste âmbito. Assim, foi realizado um cartaz com as perceções das crianças relativamente às suas mães e os principais objetivos eram desenvolver a memória, desenvolver a expressão oral, alargar o vocabulário e expressar sentimentos. As crianças tinham de dizer qual o nome da mãe, a que é que cheirava, do que gostava e o que gostavam de fazer com ela. No final, o cartaz foi exposto na sala, juntamente com os trabalhos realizados sobre o dia da mãe. Considero que esta atividade foi bem conseguida, no sentido em que as crianças aderiram de forma muito positiva e foi extremamente interessante ter acesso às perceções do grupo relativamente às mães. Tendo em conta que um dos objetivos era expressar sentimentos, foi interessante conhecer as conceções de cada criança relativamente à figura maternal e a sua forma de expressão, ao mesmo tempo que iam atribuindo significados às suas palavras.

Outra das atividades desenvolvidas foi a dinamização da história “o som das cores” da autora Paula Teixeira. Os principais objetivos eram desenvolver a perceção auditiva e o gosto pela leitura, bem como conhecer e compreender o conceito de inclusão e desenvolver atitudes de compreensão e aceitação da diferença, tendo em conta que a personagem da história era um menino cego que não conseguia ver as cores e que por essa razão, imaginava-as a partir dos sons da natureza. No final da leitura da história, foi realizada uma sessão de questionamento onde foram feitas perguntas, tais como: “Porque é que o Tomás tinha de sentir as cores?”/ “Porque razão é que a sua amiga o ajudou?”/ Achar importante ajudar os amigos quando precisam? Porquê?”/ E só devemos ajudar aqueles que são nossos amigos?” /“Devemos ajudar toda a gente quando precisam de ajuda?”/ “O Tomás precisava de ajuda? Porquê?”. Apesar das crianças terem reagido de forma positiva à história e mostrarem empatia pelo Tomás (personagem da história) e pela sua condição, a sessão de questionamento não teve o impacto desejado, uma vez que o grupo estava muito agitado e não aderiu como

esperado, por outro lado, a minha falta de experiência em conduzir uma sessão de questionamento foi, também, determinante para que a atividade não tivesse o resultado esperado. No entanto, algumas das afirmações geraram um debate interessante, na medida em que as próprias crianças conseguiam descrever algumas cores a partir dos sons da natureza, como por exemplo, o verde da relva quando o vento estava agitado ou o azul do mar a partir do som do movimento das ondas.

### **1.3 – Prática de ensino supervisionada em creche**

#### **Caracterização Institucional**

Este estágio teve lugar na mesma instituição e na mesma unidade pertencente à mesma, com o mesmo grupo de crianças e educadora cooperante, onde se realizou o primeiro estágio em creche no primeiro ano de mestrado. O facto de o estágio ter sido realizado nestas condições foi muito positivo, na medida em que reduziu o tempo de adaptação relativamente à instituição e grupo de crianças, permitindo atuar de forma mais aprofundada e específica, através do projeto de intervenção desenvolvido.

#### **Projeto Educativo**

O projeto educativo em vigor era o mesmo que o do primeiro estágio. Deste modo a missão, visão, bem como os valores e os objetivos estão descritos em 1.1 na caracterização do projeto educativo da instituição.

#### **Caracterização do ambiente educativo**

##### **Caracterização da sala e recursos materiais**

As crianças, nesta faixa etária, estão em processo de aquisição e desenvolvimento da sua autonomia, no que diz respeito à linguagem, exploração do meio, relação social e construção da identidade. Deste modo, a organização do espaço, dos materiais e do tempo na creche deve ser facilitadora relativamente a estas aprendizagens determinantes para o seu crescimento.

Assim, no que respeita aos espaços da sala, destacavam-se dois: a zona destinada aos cuidados e higiene e a zona de atividades. O espaço destinado à higiene e cuidados está equipado com cacifes individuais, devidamente identificados, onde são colocados os objetos pertencentes a cada criança, como fraldas, toalhetas, pomadas e mudas de roupa. Para além dos cacifes, existe uma zona com lavatórios e sanitas, adaptadas à altura das crianças, bem como um chuveiro e uma bancada com um suporte de muda fraldas construído com um material plastificado, de fácil desinfeção e limpeza e um rebordo anti quedas. Existe, também, um armário que se destina à arrumação dos lençóis e cobertores utilizados pelas crianças no momento do descanso.

É nesta zona que as necessidades fisiológicas, bem como os cuidados de higiene e limpeza, são satisfeitos. Importa realçar que, nesta faixa etária, as crianças atravessam um período de controlo dos esfíncteres e, por essa razão, necessitam de um grande controlo e esforço pessoal, bem como do apoio dos adultos, tais como educadores (as), ajudantes operacionais e familiares.

Relativamente à zona de atividades, logo à entrada da sala, existe um espaço destinado aos cabides das crianças, identificados com as fotografias individuais e organizado por ordem alfabética, onde se colocam os casacos e as mochilas e, nos momentos da sesta, os bibes. É na zona de atividades onde as crianças passam a maior parte do tempo onde lhes é permitido manipular diversos materiais didáticos, contribuindo para desenvolver a sua curiosidade e explorar os seus interesses. Assim, este espaço está dividido em cinco áreas: casinha, garagem, biblioteca, trabalhos manuais e tapete.

A área da casinha está equipada com uma cozinha e os objetos relativos à mesma, como panelas, pratos, copos, talheres, bem como frutas e outros alimentos, para além disso dispõe de um quarto que contém uma cama e vários bonecos. Este é um lugar de ação individual e em pequenos grupos, onde se desenvolvem jogos simbólicos.

A área da garagem contém um tapete com imagens recorrentes ao ambiente rodoviário, bem como carrinhos e camiões de diferentes tamanhos. Para além destes materiais existe, também, uma pequena garagem, onde as crianças guardam esses objetos.

A área da biblioteca está equipada com uma prateleira preenchida com vários livros infantis de diversos tamanhos e materiais e um sofá adaptado ao tamanho das crianças. Esta é uma zona muito iluminada, calma e acolhedora.

A área dos trabalhos manuais é composta por uma mesa com uma forma circular e um armário de arrumação. É neste espaço que as crianças realizam os trabalhos manuais e alguns jogos de mesa, em várias alturas do dia.

Por fim, a área do tapete é constituída por um tapete e um quadro onde se expõem os trabalhos realizados. É nesta zona onde as crianças se reúnem em grande grupo nos vários momentos do dia, nomeadamente, na parte da manhã, aquando do acolhimento e onde, habitualmente, se conversa e canta canções.

Importa referir que a qualidade dos espaços e a possibilidades de trabalho e jogo que oferecem assumem maior importância que a quantidade. É da responsabilidade do educador organizar, distribuir e/ou modificar os mesmos adaptando ao grupo com quem trabalha.

Considero importante salientar que a utilização das áreas era feita tanto por meninas como meninos, isto é, todos brincavam em conjunto, à exceção da área da garagem que era ocupada, apenas, por meninos. As meninas não mostravam qualquer tipo de interesse por esta área, procurando, por outro lado, os jogos de construção e de encaixe.

### **Caracterização do grupo**

O grupo com o qual decorreu o estágio é um grupo constituído por 16 crianças, 12 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Relativamente às necessidades educativas especiais, como referido anteriormente, uma das crianças foi diagnosticada com paralisia cerebral e a outra, embora o diagnóstico não fosse, até ao momento, definitivo, tudo indicava, segundo informações dadas pela educadora cooperante em conversas informais, que seria algo no espectro do autismo. As duas crianças eram acompanhadas por uma professora do ensino especial numa sessão com a duração de uma hora e uma vez por semana, onde se realizavam alguns jogos didáticos e atividades de expressão motora. Para além deste acompanhamento, a criança

com paralisia cerebral, recebia apoio fora da instituição, através de terapias adequadas à sua condição.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, foi possível observar que todas as crianças adquiriram a habilidade motora de andar sem apoio, tendo controlo quase completo dos membros inferiores, à exceção da criança com paralisia cerebral que, apesar de ter feito grandes progressos ao nível da expressão motora, ainda não tinha adquirido esta habilidade. Em relação à motricidade fina, as crianças eram capazes de segurar um objeto, manipulá-lo, passar de uma mão para a outra, largar deliberadamente e transportá-lo enquanto caminhavam.

Foi notório um aumento da autonomia, na medida em que todas as crianças conseguiam realizar algumas funções sem a ajuda do adulto, como utilizar a colher, calçar e descalçar os sapatos, vestir e despir algumas peças de roupa, lavar a cara e as mãos. Para além disso, ao nível do desenvolvimento cognitivo, as crianças compreendiam pequenas ordens e acompanhavam pedidos simples, como “dá-me o copo, se faz favor”, bem como a utilidade da maioria dos objetos à sua disposição.

No que diz respeito à memorização dos acontecimentos, nomeadamente, a rotina, foi possível observar que o grupo está bastante envolvido, o que lhe permitia antecipar alguns acontecimentos, na medida em que desenvolveu um entendimento das sequências dos acontecimentos que integram os seus dias. Como exemplo, sobretudo, nos momentos antes e depois da sesta, as crianças conheciam a sua cama e onde guardar a chucha quando acordavam, bem como que tinham de despir o bibe para dormir.

Na área da comunicação, todas as crianças, à exceção das duas crianças com NEE, não demonstravam dificuldade na expressão oral, na medida em que, conheciam algumas palavras e eram capazes de formar frases simples. No entanto, é importante referir que este desenvolvimento não acontece de forma linear e igual com todas as crianças, uma vez que nem todas se expressam da mesma maneira, tendo em conta que têm personalidades distintas.

No que respeita à área da sociabilidade, as crianças interagiam muito com os adultos, imitando muitos dos comportamentos que observavam como alimentar os bonecos e



deitá-los na cama para dormir, bem como vesti-los e “levá-los ao colégio”. As interações entre pares ocorriam, sobretudo, em paralelo, não havendo muitas brincadeiras em grupo. Existiam, por vezes, alguns conflitos na partilha dos materiais. No entanto, foi notório um desenvolvimento ao nível da perceção das suas próprias características físicas e psicológicas, nomeadamente os seus sentimentos e os dos outros, criando um sentimento de empatia. Deste modo, nos momentos de descontração, não se registavam conflitos.

Por fim, em relação ao desenvolvimento emocional, foi possível observar que o grupo estava a desenvolver alguma independência e autoconfiança, na medida em que muitas das crianças eram capazes de reconhecer os seus limites, pedindo ajuda, quando necessário, a fim de melhorar e aprender. Para além disso, começavam a compreender as diferenças entre o que é certo e o que é errado. Por outro lado, demonstravam dificuldade em partilhar, com os colegas, sobretudo, os objetos que traziam de casa, tendo um grande sentimento de posse sobre eles. As alterações de humor ocorriam com alguma frequência, por exemplo, as “birras” quando contrariadas pelo adulto, sendo, por isso, bastante sensíveis em relação à aprovação/desaprovação.

Todavia, sempre foi um grupo bastante afetuoso, procurando sempre os adultos para obter atenção, através de carinhos e brincadeiras constantes. Eram crianças muito curiosas e que aderiram sempre muito bem a novas atividades e novas estratégias de intervenção, satisfazendo a sua curiosidade relativamente ao meio. Desde modo, a ligação criada entre o par de estágio e o grupo foi espontânea e natural e, ao mesmo tempo, muito gratificante, uma vez que as crianças procuravam-nos em vários momentos do dia para brincar, para conversar ou quando algo não estava bem.

### **Projeto pedagógico**

A creche é um lugar onde é permitido às crianças adquirir e desenvolver diversas competências e potencialidades, que as acompanharão para o resto da sua vida. Para isso é fundamental criar um ambiente propício para que isso aconteça. Deste modo, é necessário satisfazer as suas necessidades físicas e psicológicas, tendo, como base, as suas características.

Valorizando estes aspetos, a educadora, numa primeira fase, tinha em conta a idade e as características do grupo com quem trabalhava e por essa razão, a elaboração do projeto,

bem como as atividades que o integram, estavam adaptadas ao mesmo. Outra das preocupações da educadora era que todos se sentissem acolhidos e integrados na sala e se dispunha dos meios físicos e humanos para a implementação do projeto e concretização dos seus objetivos.

A educadora tinha, também, presente, que os períodos de adaptação pelo qual todos passam, nomeadamente as crianças, familiares e profissionais são fundamentais para as que crianças se sintam bem na creche, sendo, por isso, importante estar preparada para dar resposta às necessidades, receios e expectativas de todos aqueles que fazem parte e participação na educação das crianças.

Assim, os principais objetivos operacionais do projeto pedagógico eram:

- ✓ Conquistar a confiança das famílias;
- ✓ Promover o desenvolvimento global da criança;
- ✓ Criar e fomentar uma relação de proximidade e cooperação com os intervenientes na sala.

A partir do primeiro objetivo, a educadora pretendia diminuir os receios das famílias, no momento em que deixam os seus filhos na creche, através da sensibilização para o seu papel preponderante na vida das crianças, fomentando, ao mesmo tempo, laços de partilha, cooperação e responsabilidade.

O segundo objetivo tinha como pressuposto proporcionar às crianças um leque variado de experiências, orientá-las e acompanhá-las ao longo de todo o processo de aprendizagem, sendo um apoio para a sua transição num novo ambiente.

Por fim o último objetivo dizia respeito à criação de uma relação de negociação, sinceridade e respeito com a equipa presente na sala, neste caso as ajudantes operacionais, bem como toda a comunidade educativa, com o intuito de organizar e implementar, da melhor forma o projeto pedagógico, uma vez que todos os adultos intervenientes na educação da criança devem estar atentos ao seu processo de crescimento para que esta se desenvolva harmoniosamente.

Para além destes objetivos operacionais a educadora considera que, nesta fase de crescimento, as crianças necessitam de referências que lhes permitam confiar nos adultos com quem contactam diariamente, dentro e fora da creche, bem como verem satisfeitas as suas necessidades, tanto a nível físico, como psicológico, num ambiente saudável, seguro e de afetos, adequado à sua faixa etária e ao seu nível de desenvolvimento com oportunidades de interagir com outras crianças e adultos e liberdade para explorar, através dos seus sentidos.

### **Projeto de intervenção de estágio**

O projeto de estágio surgiu a partir de uma das potencialidades do grupo, que se caracterizava por ser muito curioso e desperto para novas experiências, às quais reagia, sempre, de forma positiva e com entusiasmo. As atividades propostas representavam desafios para a criança e estavam adequados aos seus interesses e às suas necessidades criativas, constituíam-se como convites ao brincar, desde que a criança tivesse vontade de interagir com eles. Tendo em conta que o grupo não era desconhecido, como referido anteriormente, pudemos explorar de forma mais profunda as suas características, bem como o seu desenvolvimento e, desta forma, a nossa adaptação foi mais harmoniosa e espontânea.

O projeto desenvolvido intitulou-se: “Aprender a brincar” e tinha como base a ludicidade das atividades. Pretendia-se que as crianças encarassem as atividades como uma brincadeira, de modo a que houvesse um maior envolvimento, ao mesmo tempo que realizavam novas aprendizagens. Importa realçar que o projeto de intervenção foi desenvolvido de acordo com os objetivos que a educadora traçou no seu projeto pedagógico.

Deste modo interessa saber: O que é o brincar?

Brincar define-se como uma atividade realizada, essencialmente, por prazer e que caracteriza pelos meios e não pelos fins, isto é, o processo pelo qual a criança passa enquanto brinca é mais importante do que qualquer objetivo, uma vez que existe flexibilidade nos papéis desempenhados que vão adquirindo diversas formas, bem como o afeto, tendo em conta que enquanto brincam as crianças divertem-se.

As crianças investem tempo e energia ao brincar e, por isso, existem oportunidades de aprendizagem que devem ser aproveitadas. Assim, é fundamental criar condições para que a criança aprenda enquanto brinca e o papel do educador (a) é fundamental neste processo, na medida em que deve propor atividades que potenciem a brincadeira como forma de aprendizagem.

Desta forma, considerámos bastante interessante e pertinente abordar o nosso projeto de intervenção a partir das brincadeiras das crianças, ao mesmo tempo que contribuíamos para a aquisição de novas competências. É, também, através do brincar, as crianças aprendem a utilizar o seu corpo, a comunicar com o mundo exterior e a atuar com o meio envolvente.

Assim, os objetivos operacionais propostos foram:

- ✓ Desenvolver o sentido de segurança e auto-estima;
- ✓ Desenvolver as competências sociais, comunicacionais e exploratórias;
- ✓ Desenvolver o repertório motor

Relativamente ao primeiro objetivo, pretendia-se que as crianças desenvolvessem um sentido de segurança e competência, que tem subjacente, um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, o mundo que a envolve e os seus próprios comportamentos.

O segundo objetivo dizia respeito ao facto de a descoberta e a exploração serem fundamentais para o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo que geram prazer e que, por essa razão devem ser estimuladas. Para além disso, pretendia-se que as crianças se envolvessem nas atividades e que atuassem sobre as coisas com persistência, a fim de superar obstáculos e receios, bem como que fossem capazes de conjugar os seus desejos e necessidades com as dos outros, partilhando ideias e sentimentos.

O último objetivo prendia-se com o desenvolvimento das capacidades motoras, no que diz respeito ao domínio de movimentos e deslocações básicas, nomeadamente, andar, rastejar, saltar, correr e gatinhar, bem como à identificação e reconhecimento da utilidade de algumas partes do corpo, por exemplo, que com as mãos dizemos adeus e agarramos objetos, que com os olhos abertos podemos ver e com os olhos fechados não

podemos ver, etc. Por fim, pretendia-se, também que desenvolvessem a organização e orientação espacial.

Considerando que a aprendizagem é um processo complexo, é necessário compreender de que forma é que as crianças aprendem para que essa aprendizagem se verifique. Por esta razão é fundamental promover ambientes e momentos propícios à brincadeira, exploração, descoberta, interação com o meio e com os outros, criatividade e resolução de problemas.

Assim, e considerando que a brincadeira é fundamental para a aprendizagem bem como para o seu desenvolvimento, propusemo-nos a criar atividades que privilegiassem, sempre, a ludicidade, a exploração e a manipulação de diferentes materiais, implicando, sempre, a criança como principal agente da sua aprendizagem, ao mesmo tempo que contribuíamos para desenvolver a sua curiosidade e o ímpeto exploratório, bem como as suas competências.

### **Avaliação do projeto de intervenção**

Considerando que a avaliação em educação de infância é o acompanhamento do desenvolvimento, é fundamental que, ao mesmo tempo que se avalia, se faça uma reflexão permanente relativa às práticas utilizadas e às crianças no seu quotidiano, no sentido de proporcionar as mais variadas e enriquecedoras experiências, para que estas aprendam e se tornem agentes do seu próprio conhecimento.

Outro aspeto importante da avaliação é que permite ao educador (a) abrir portas a diversas possibilidades, no que diz respeito ao conhecimento que é construído pela criança. Considerando que a aprendizagem é um processo lento que exige coerência, o educador (a) tem de estar atento(a) às afirmações e atitudes do grupo, documentando-as, para que possa ir ao encontro das suas necessidades e interesses, atuando nesse sentido, respeitando o desenvolvimento de cada um e adaptando a sua prática a cada tipo de criança e às suas peculiaridades.

Assim, optámos por uma avaliação mais descritiva, em que construímos um portfólio onde estavam documentadas todas as atividades realizadas, através de fotografias e dos registos das afirmações das crianças no decorrer das mesmas, a fim de relatar todo o

processo, desde a realização das atividades até ao quotidiano, permitindo uma visão mais alargada do decorrer da implementação do projeto.

Desta forma, tivemos a oportunidade de descrever as ocorrências de uma forma mais aprofundada, tendo uma maior perceção do significado que estas tiveram para as crianças e de que forma o grupo se apropriou delas, bem como dos materiais utilizados. Tendo em conta que a avaliação na educação de infância, segundo (Cardona e Parente, 2012) é um processo em que se escuta, observa, regista e documenta aquilo que a criança sabe e compreende, bem como qual a sua maneira de pensar e compreender o mundo que a rodeia, é necessário fazer uma recolha de todas as realizações das crianças e celebrar todas as suas aprendizagens, ao invés de pretender conhecer e identificar as dificuldades e limitações.

O portfólio construído era atualizado todas as semanas e estava disponível para consulta, tanto pelas crianças como pelos pais, sempre que o pretendessem, dando a conhecer tudo aquilo que as crianças faziam durante o dia na creche, ao mesmo tempo que tinham acesso a todo o desenvolvimento e ao progresso das crianças.

Considerámos a realização do portfólio como estratégia de avaliação, uma vez que, deste modo foi possível aceder a diversas vozes, perspetivas e fontes de evidência para documentar o processo de aprendizagem da criança, da mesma forma que permitiu reunir e organizar a informação diversa que:

(...) torna possível apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças através de registos de observação de observação, seleção de amostras de trabalhos e evidencias que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações, e reflexões sobre as mesmas, tornando possível obter uma descrição rica e compreensiva das aprendizagens das criança mas também do seu desenvolvimento. (Cardona e Parente, 2012).

Por fim, dou o exemplo de duas atividades realizadas no âmbito deste estágio. A primeira veio no seguimento das atividades relativas à época natalícia e, por isso, foi realizado um calendário do advento onde todos os dias, no mês de dezembro, se retirava uma nova experiência a realizar com o grupo. Uma dessas atividades foi a exploração de uma fita de luzes LED, que tinha como objetivos explorar diferentes materiais, explorar e desenvolver os sentidos e desenvolver a motricidade global. Deste modo, a

atividade desenrolou-se em dois momentos: primeiramente coloquei uma música calma e relaxante, enquanto as crianças se movimentavam pelo espaço. Num segundo momento apaguei as luzes da sala, ficando apenas a iluminação da fita LED e o grupo começou a aproximar-se da fita até formar uma roda, manipulando-a de diversas formas nomeadamente, por cima da cabeça, por baixo dos braços e enrolando à volta da barriga. Aquando dessa manipulação, iam aparecendo várias sombras nas paredes e do teto, o que deixou o grupo ainda mais envolvido e entusiasmado. Considero que esta atividade foi bem conseguida, na medida em que o grupo se apropriou da mesma, envolvendo-se de forma muito intensa, o que proporcionou uma exploração muito rica e diversa dos materiais à disposição, para além do envolvimento do grupo, a partilha entre todos foi muito significativa, uma vez que, em conjunto, criámos um momento de muita afetividade e brincadeira, contribuindo para fortalecer os laços.

A segunda atividade veio no seguimento da semana dedicada aos animais da quinta, a educadora já tinha dado início à temática e sugeriu que déssemos continuidade. Desta forma, propus construir uma ovelha em grupo, onde todas as crianças pudessem participar. Construámos a ovelha e o preenchimento foi feito a partir da colagem de pequenos pedaços de algodão e os principais objetivos eram desenvolver a motricidade fina, identificar o animal “Ovelha” e as suas características, explorar diferentes materiais, desenvolver a noção de espaço, desenvolver a perceção óculo-manual, desenvolver competências de socialização e cooperação e explorar diferentes materiais. As crianças tiveram de trabalhar em conjunto, respeitando o espaço de cada uma, ao mesmo tempo que exploravam um material diferente, como o algodão. Aquando da exploração foram feitos vários comentários como “é tão fofinho”, “é quente”, “é a ovelha da nossa sala,” “é nossa”, “é a minha equipa”. Considero que esta atividade teve um efeito muito positivo, na medida em que não se registaram quaisquer tipo de conflitos entre o grupo, pelo contrário, todos contribuíram de forma muito positiva, ajudando-se mutuamente, numa atitude de real cooperação.

## 2 - Percurso de desenvolvimento profissional

Refletindo sobre o meu percurso de desenvolvimento profissional em contexto de estágio, considero que cresci e progredi muito enquanto pessoa e futura profissional, na medida em que tive oportunidade de contactar com profissionais com muita experiência, o que me permitiu observar diferentes formas de trabalhar e aprender muito com as mesmas.

Relativamente às minhas características pessoais, em primeiro lugar, destaco a grande satisfação que sinto ao estar e trabalhar com crianças e poder contribuir para a sua educação, sendo muito gratificante e importante para mim poder fazer parte de todo esse processo. Deste modo, considero que sou motivada e determinada no que diz respeito à minha prática profissional, procurando, sempre, novas formas de melhorar.

Em todos os estágios adotei uma postura colaborativa, mostrando-me disponível em todas as situações, contribuindo, tanto de forma voluntária, como quando solicitado pela equipa de sala, bem como uma atitude de questionamento constante, com o intuito de perceber as especificidades dos grupos com quem estive. Revelei, ainda, iniciativa ao longo dos períodos de estágio e tive sempre em consideração as críticas construtivas e sugestões fornecidas pelas educadoras, a fim de melhorar a minha intervenção. Por isso, a relação que criei com todos os intervenientes nos estágios foi muito positiva, com base no respeito, sinceridade e cooperação, tendo sempre em conta as suas sugestões.

É também de salientar que, tanto as educadoras como as ajudantes operacionais, se mostraram sempre disponíveis para esclarecer todas as minhas dúvidas, assim como aconselhar quando necessário, no entanto, senti, em todos os momentos, que confiavam no trabalho desenvolvido pelo par de estágio, dando-nos espaço e liberdade para implementar o projeto e realizar as atividades propostas.

Um dos aspetos relativos às minhas competências pedagógico-didáticas que considero dominar melhor centra-se, sobretudo, no facto de eu ter consciência e conhecimento das competências necessárias a adquirir e desenvolver nas várias idades, o que facilitou o meu trabalho no que diz respeito à planificação das atividades e da sua realização. Considero, ainda, que a leitura e o estudo foram fundamentais no aprofundamento de novas ideias e teorias que me auxiliaram no percurso enquanto profissional e, nesse



sentido, senti sempre muita vontade de saber e aprender mais, com vista à progressão das minhas capacidades, ao mesmo tempo que ia colmatando as fragilidades. Outro aspeto que considero dominar é o facto de colocar sempre em primeiro lugar as necessidades das crianças, existindo, da minha parte, um esforço para as compreender como ser individual, dando atenção às suas especificidades e, por outro lado, o grupo como um todo. O facto de ser muito afetuosa permitiu-me criar laços com os grupos, o que proporcionou um envolvimento maior em todas as atividades, bem como em todo o quotidiano das crianças.

Penso, também, que a relação com o par de estágio foi fundamental em todo o meu percurso ao longo dos estágios, na medida em que se constituiu como um apoio tanto a nível profissional, como pessoal, partilhando receios e dilemas da prática, bem como orientação mútua na planificação e dinamização das atividades.

No entanto, senti algumas dificuldades ao longo do meu percurso em estágio que se foram colmatando ao longo do tempo e, com a experiência que irei adquirir no futuro, considero que serão cada vez menos sentidas. A primeira, sentida, sobretudo, no primeiro estágio em creche foi o facto de me sentir muito “presa” à planificação, isto é, senti dificuldades quando, por algum motivo, eram necessárias alterações relativamente à dinamização das atividades, bem como na organização dos materiais e do próprio grupo. Por exemplo, no espaço de tempo entre a higiene e o almoço as crianças ficavam mais agitadas o que para mim, por vezes, foi difícil de gerir, tendo em conta que não tinha planificação para esses momentos, deixando-me apreensiva e ansiosa, uma vez que não havia preparação da minha parte. Contudo, com o passar do tempo e à medida que fui conhecendo melhor o grupo e as suas rotinas, consegui adaptar-me e, nas minhas semanas de intervenção, essa dificuldade foi-se desvanecendo. Em relação à planificação, considero que melhorei bastante, na medida em que fui desenvolvendo a minha capacidade de agir e adaptar o plano a novos contratempus ou situações que fossem ocorrendo ao longo do dia.

Outra das dificuldades sentidas em creche foi o facto de sentir alguma frustração quando, por algum motivo, sentia dificuldade em compreender alguma criança quando esta fazia uma birra ou chorava por motivo não aparente, o que me deixava um pouco angustiada sem saber se em determinado momento devia confortar a criança ou deixá-la

chorar para que depois se acalmasse sozinha, no sentido de ela própria adquirir competências nesse aspeto.

No que respeita ao estágio em jardim de infância, senti, muitas vezes, dificuldades na gestão do grupo. Atribui essa dificuldade à minha estratégia de intervenção, pois considero que, a adaptação ao grupo foi um pouco complicada, tendo em conta que oera muito grande e um pouco problemático e, por essa razão, e uma vez que não tinha experiência nesse sentido, senti algumas dificuldades, o que para o grupo também se constitui um entrave, pois também não se sentiam, totalmente, motivados. Apesar de ter sido um grande desafio, considero que fui bem sucedida. Consegui criar uma ligação com o grupo e adotei diferentes estratégias para motivar as crianças em todos os momentos do dia, constituindo-me como uma referência.

A principal aprendizagem ao longo do meu percurso de desenvolvimento profissional foi que as crianças precisam de ser estimuladas e de alguém em quem confiem e se sintam à vontade para que elas próprias possam desenvolver as suas capacidades e, no início, eu não estava a ser recetiva o que as desmotivou um pouco, tendo em conta que segundo Postic (1984) “O processo educativo não se desencadeia senão quando um movimento anima cada um dos parceiros em direção ao outro”.

Outra das aprendizagens realizadas foi o facto de aceitar que, por vezes, as atividades não se desenrolam da mesma forma que foram idealizadas e que é necessário adotar diferentes estratégias e adaptá-las a cada grupo sendo, por isso, fundamental o educador (a) estar preparado (a) para eventuais percalços ou contratempos que possam ocorrer.

Para além disso, superei alguns dos meus receios e dilemas no que diz respeito à prática profissional, onde os momentos de reflexão foram uma constante, acompanhando-me durante todo o processo, sendo, por isso, fundamental para o melhoramento das minhas práticas e a todo o meu progresso, na medida em que me fizeram crescer enquanto futura profissional e me deram uma visão mais alargada de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Aprendi muito com todos os grupos e educadoras com quem contactei e sinto-me realizada por ter alcançado os objetivos aos quais me propus em todos os projetos

desenvolvidos. Considero, também, que contribui para o desenvolvimento das crianças, porém, elas contribuíram, ainda mais, para o meu, fazendo crescer a certeza que é a profissão que quero seguir.

### 3 - Percurso investigativo

Uma vez que vivemos numa época em que as questões de género são cada vez mais abordadas e discutidas nos diversos meios de comunicação, bem como em conferências internacionais relativas ao tema, existe, uma maior preocupação por parte das escolas e dos profissionais de educação na sua abordagem em idades mais novas.

Por isso, a questão que surgiu, primeiramente, no estágio anterior realizado no âmbito da licenciatura e que se estendeu até ao presente, é se os educadores ao planificarem as suas atividades têm em conta a igualdade de género e se sim, de que forma trabalham este assunto com o seu grupo de crianças. Para além disso, considero importante, o educador/a valorizar e respeitar as diferenças de todas as crianças, contribuindo para uma comunidade mais tolerante, promovendo laços de aceitação e partilha.

Esta questão surgiu de forma muito natural e espontânea, tendo em conta que tomei contacto com um educador do sexo masculino na instituição onde decorreu esse estágio, aspeto que me chamou a atenção. Deste modo, comecei a observar aspetos relativos à sua prática, nomeadamente, a forma como as crianças interagem com o educador e, à medida que fui observando essa relação, percebi que as mesmas tinham o mesmo tipo de interação que as outras crianças tinham com as educadoras. No entanto, existiam famílias, uma vez que se tratava da valência de creche, que se sentiam um pouco desconfortáveis com o facto do educador ser do sexo masculino, o que me causou um pouco de indignação e fez com que o meu interesse crescesse, na medida em que, se para as crianças, o facto de o educador ser do sexo masculino não trazia qualquer constrangimento, porque razão para os adultos o era.

No entanto, a questão, com o tempo, foi-se desvanecendo, ganhando destaque no estágio realizado em jardim de infância, no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar, uma vez que, a educadora cooperante, quando organizava o grupo no tapete, fazia-o intercalando um rapaz com uma rapariga, deste modo, existiria menos interação entre as crianças e assim, mantinham-se concentrados, durante mais tempo, fazendo-me questionar a razão pela qual as crianças do sexo masculino interagem menos com as do sexo feminino e vice versa e qual a razão para este tipo de organização.

A partir daí, fui aprofundando os meus conhecimentos relativamente à temática das questões de género, ao mesmo tempo que foi crescendo o interesse de perceber qual o papel do educador(a) na promoção da igualdade de género, na medida em que considero que se existir um trabalho contínuo e sistemático neste sentido, no que diz respeito à promoção de valores como a tolerância, a aceitação, o respeito pelo outro e o espírito crítico, encarando a diversidade como algo positivo, as crianças tornar-se-ão em adultos responsáveis e membros ativos na comunidade, contribuindo para um mundo menos discriminatório e estereotipado.

## Parte II - A influência das questões de género na planificação e dinamização das atividades em jardim de infância

---

### 1. Problemática

*Ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, (...) Importa que o/a educador/a esclareça estes discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2016, p. 34)*

Ao longo do meu percurso, enquanto estudante da área da educação, as questões de género e cidadania sempre estiveram presentes, ganhando mais destaque, no último ano enquanto mestranda, ao crescer a vontade de aprofundar o tema. A problemática que o presente estudo trata são as questões de género e de que modo as mesmas são trabalhadas e valorizadas no jardim de infância, pelos educadores e educadoras de infância. Considerando o tema muito pertinente e fundamental para a construção da identidade das crianças, pretendo conhecer quais as práticas favorecedoras e os obstáculos que os profissionais desta área encontram no exercício da sua atividade profissional, neste âmbito.

Segundo, Marchão e Bento (2012) as crianças, desde tenra idade, aprendem e vivem em torno da realidade de género. Assim, essa aprendizagem e o modo como a fazem exerce uma influência muito significativa no modo como se encaram e se situam no meio social a que pertencem, bem como aos outros. O jardim de infância tem, também, uma influência significativa no processo de construção da identidade de género, tornando-se crucial que as atividades desenvolvidas no mesmo tenham um carácter inclusivo para que todos trabalhem valorizando a diversidade, aceitando as diferenças entre as mulheres e os homens e os papéis que assumem na sociedade. Para além disso, a promoção da igualdade de género é um processo educativo, de normas e valores socioculturais e, por essa razão, os sistemas educativos devem corrigir os desequilíbrios existentes entre as hierarquias de género.

No entanto, este não é um processo simples, uma vez que “ (...) é movido por uma complexa interação entre os fatores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai ou a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as, professores/as e outras pessoas significativas” (Cardona et al, 2010, p. 20 citado por Marchão e Bento, 2012, p. 2).

A criança aprende os papéis sociais do feminino e masculino com aqueles que lhe são mais próximos, bem como as características culturais específicas da sociedade. Esses papéis, chamados “estereótipos”, que são atribuídos a cada um dos gêneros, advêm de um conjunto rígido de crenças ou conceitos sobre quais as formas de comportamentos apropriadas a cada tipo de gênero. As crianças pequenas adquirem comportamentos sexualmente típicos de rapaz ou rapariga que se enquadram no meio que as rodeia, e, ao mesmo tempo, aprendem o significado de gênero e associam-se a um dos gêneros adquirindo comportamentos em função das solicitações feitas ao mesmo. Uma vez que a família assume um papel fundamental na construção da identidade de gênero é importante a atitude que os familiares mais próximos assumem perante esta questão. (Marchão e Bento, 2012).

Deste modo, o sexo, bem como o gênero são aspetos centrais na construção da identidade de gênero, processo que tem como influência um carácter biológico, cultural e cognitivo.

Para além disso e como a educação pré-escolar “tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam” mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Orientações para a Educação Pré-escolar, 2016, p.33), considero fundamental o papel do educador(a) neste processo, no que diz respeito às vivências do dia-a-dia das crianças e a tudo o que transmite ao grupo, quer a nível positivo, quer negativo. Neste caso da educação para a cidadania e igualdade de gênero, é necessário que o próprio profissional reflita sobre “ (...) as conceções e valores subjacentes à sua prática (...) ” (Orientações para a Educação Pré-escolar, 2016, p.13) para que possa ser o melhor exemplo para o grupo e, assim, contribuir para a formação de um ambiente onde todos se respeitam e vivem em conjunto com as diferenças.

Com base na problemática acima descrita, a questão orientadora é: “Em que medida as questões de gênero estão presentes na educação pré-escolar, nomeadamente, ao nível da planificação e operacionalização das atividades?” Esta questão serviu de ponto de

partida para a minha investigação, na medida em que me propus compreender, conhecer e analisar de que forma os educadores e educadoras encaram e trabalham as questões de género e cidadania e como as valorizam, nomeadamente na planificação das atividades e no quotidiano, através de atitudes, bem como os obstáculos que encontram no exercício da sua atividade profissional e os aspetos favorecedores à educação para o género e cidadania.



## 2. Fundamentação teórica

Este capítulo diz respeito à fundamentação teórica no qual o estudo se ancorou. Deste modo, irei definir alguns conceitos que foram essenciais para compreender esta temática.

### 1. Distinção entre os conceitos de género e sexo

Em primeiro lugar, considero importante clarificar as diferenças entre género e sexo, uma vez que estes são termos distintos já que, “o termo *sexo* pertence ao domínio da biologia e o conceito de *género* inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais” (Guião de Género e Cidadania, 2015, p. 12).

O conceito de sexo é definido na, *infopédia*, como um “conjunto de características físicas e funcionais que distinguem o macho da fêmea”. Ou seja, diz respeito “às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino (...) O termo *sexo* é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino.” (Guião de Género e Cidadania, 2015, p. 12). Para além disso, segundo Martelo (1999, p.15) o sexo é:

Cada uma das diversas formas aptas à reprodução que o homem, ou outros animais e plantas podem apresentar (...) é esta distinção biológica, ou seja, o sexo que determina a identidade sexual feminina ou masculina. Quando falamos de sexo, referimo-nos, portanto, a estas diferentes características biológicas e reprodutivas.

Para que seja possível a distinção entre o conceito de género e o conceito de sexo, passo agora à definição do conceito de género.

Segundo a *infopédia*, o género é a “diferenciação social entre homens e mulheres, que varia consoante a cultura e que influencia o estatuto, o papel social e a identidade sexual de cada indivíduo no seio da comunidade em que se insere”. Além disso, “o género que desenvolvemos envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e

que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade” (Guião de Género e Cidadania, 2015, p. 12).

Hernández (1996, p.110) defende:

Cada sociedade e cada momento histórico têm expectativas e funções que atribuem a um ou a outro género. Há profissões vinculadas ao sexo das pessoas (militar, para os homens; enfermeira, para as mulheres) e existem regras de comportamento (quando um casal sai para comer num restaurante, serve-se primeiro a mulher e apresenta-se a conta ao homem) tudo isto contribui para criar comportamentos que vão sendo tipificados como masculinos ou femininos, e que as pessoas vão incorporando no seu repertório de atuações e nas expectativas que formam sobre as dos outros.

No entanto, o sexo e o género, apesar de conceitos distintos, não são indissociáveis, o Guião de Género e Cidadania (2015, p. 10), explica:

O próprio nome que se escolhe para o/a bebé deixa antever o seu sexo (...) a mãe e o pai começam logo a construir o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino. Assim sendo, podemos afirmar que o sexo, para além de ser um fator biológico, é também um fator social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Reações essas diferentes não só ao nível de aspetos concretos, como a oferta de brinquedos, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada.

Assim e, segundo Simone de Beauvoir citada Guião de Género e Cidadania (2015, p. 13):

(...) o ser humano do sexo feminino não nasce mulher, mas sim torna-se mulher pela incorporação de modos de ser, de papéis, de posturas e de discursos condizentes com o modelo de feminilidade dominante na cultura a que pertence (...) ser homem por parte dos seres humanos que nascem do sexo masculino, os quais tendem a ser socializados de acordo com as características distintivas da masculinidade culturalmente preponderante da sua geração.”

## **1. Identidade de género e o brincar**

Depois de tentar compreender melhor estes conceitos que serviram de base a todo o meu trabalho de investigação, senti necessidade de definir o conceito de “identidade de género”, uma vez que “a identidade de género desempenha um papel central na forma como cada pessoa experimenta e concebe o mundo. “ Isto é, “Quando falamos em identidade de género queremos-nos referir à consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino” (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche & Tavares, 2005, p. 11).

Para Hernández (1996,p.110) “Desde os dois anos e meio as crianças já compreendem perfeitamente que há objetos sexualmente diferenciados (...) já se classificam a si mesmos num e noutro grupo sexual e começam a identificar como masculino e feminino aquilo que apresenta traços externos que podem atribuir a um ou outro sexo”.

Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche & Tavares (2005, p. 12) explicam que “ As preferências por determinados brinquedos são, frequentemente como resultado da imitação e do reforço (...) no entanto e, apesar de nesta idade a criança saber que as gravatas são do papá e os batons da mamã não compreendem ainda a categoria de género, nem sabem que partilham um género com um dos progenitores.”

No entanto, “aos 3, 4 anos já sabem mais sobre o comportamento e os objetos típicos do seu sexo e agem mais frequentemente em conformidade” (Serban et al, 1996, citado por Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche & Tavares (2005, p. 12)

Neste sentido, o brincar é extremamente importante, uma vez que “ Os papéis de género incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com os seus pares e é através delas que expõe a sua realidade interior. O jogo livre permite que sejam reconhecidos desvios de tendências centrais ou ditas normais entre determinados comportamentos de género” (Rodrigues, 2003, p. 10)

Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche & Tavares (2005, p. 12), reforçam esta ideia afirmando que “ (...) várias investigações apontam para diferenças no comportamento e no brincar (...) os meninos envolvem-se em jogos mais

corporais e “violentos” e preferem atividades de grupo mais frequentemente do que as meninas, que demonstram preferência por cuidar de bebês e brincar apenas com uma criança de cada vez.”

### **1.1. Comportamentos diferenciados**

É importante salientar que “As crianças em idade pré-escolar vão adquirindo comportamentos sexualmente tipificados, ou seja, comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado os meninos e as meninas fazerem (...) Em cada sociedade os comportamentos e atitudes apropriados a cada sexo estão definidos pela cultura (...)”. (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche & Tavares, 2005, p.11).

Citando os mesmos autores, “Outro aspecto importante na aquisição da identidade de género é a compreensão de que o género é permanente, apesar das modificações na idade, no vestuário, no adereços e no comportamento (...)”.

Assim, “ (...) o período pré-escolar é fundamental na construção da identidade de género. A formação do conceito de género neste período certamente afectará as atitudes e os comportamentos futuros (...)”. (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche & Tavares, 2005, p.14).

Hernández (1996, p. 111) afirma:

(...) ao mesmo tempo que constroem a sua identidade sexual, as crianças apoiam-se nos traços diferenciais que observam nos adultos e que as ajudam a ver mais claramente a sua identidade” (...) “os brinquedos que fomentam a acção são para os rapazes e que estão vinculados às tarefas domésticas, para raparigas. Isto faz com que passem por épocas em que se tornam estereotipados e ridicularizam quem não segue os convencionalismos sexuais.

Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche & Tavares (2005, p. 12) reforçam esta ideia: “ (...) se as crianças se comportam de forma inconsistente com o género, por exemplo se os meninos brincam frequentemente com bonecas, os pais e os colegas estão prontos para lhes dar *feedback* negativo”

## 2. Conceito de estereótipo

O conceito de estereótipo “numa fase inicial (...) é entendido como uma imagem interposta entre o indivíduo e a realidade, com carácter subjectivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo” (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000, p. 9)

Correia (2009, p. 32) define estereótipo como “ (...) imagens mentais que representam de forma esquemática categorias de pessoas exagerando determinadas características que se associam aos indivíduos que formam essas categorias.”

Cano e Ros (1994) citados por Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque (2000, p.10), através das várias abordagens concetuais realizadas no âmbito das investigações em estereótipos, agruparam-nas em três grandes vertentes:

- **Vertente emotiva** – “Procura a significação afectiva que os estereótipos possuem para os sujeitos portadores, concebendo o estereótipo como um processo perceptivo rígido associado ao preconceito, ou seja, uma atitude avaliativa baseada em sentimentos favoráveis ou desfavoráveis, relativamente ao conteúdo dos estereótipos.”
- **Vertente cognitiva** – “ (...) encara os estereótipos no âmbito dos processos cognitivos, particularmente nos que têm a ver com a categorização (...) os sujeitos não percebem a realidade na sua totalidade e variedade, antes a simplificam mediante um processo de selecção da informação.”
- **Vertente social** – “ Contempla o processo de estereotipia ligado às suas funções sociais, tanto intra como intergrupais (...)” “Os estereótipos constituem-se, assim, como construções significantes da natureza das relações intergrupos” (Amâncio, 1994, citado por Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000, p.10)

Concluindo, “ (...) os conteúdos dos estereótipos sociais, enquanto compartilhados por grupos sociais, representam a ideologização de comportamentos e ações desses grupos, categorizados segundo critérios socialmente valorizados” (Tajfel, 1981 & Amâncio, 1994, citados por Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000, p.10)

## 2.1. Estereótipo de género

Os estereótipos de género surgem, neste âmbito, uma vez que são “um subtipo de estereótipos sociais (...)” e, dessa forma, “Estão submetidos aos mesmos processos psicossociais que os outros estereótipos, exercendo influência numa vasta gama de atitudes e comportamentos individuais e colectivos” (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000, p.11). Além disso “são frequentemente definidos como o conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher.” (Ruble, 1988, Six & Eckes, 198, Martin, Wood & Little, 1990, Azevedo, 1991, Eckes, 1994 citados por Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000, p.11).

Correia (2009, p. 32) caracteriza os estereótipos de género como “ (...) opiniões amplamente partilhadas e se traduzem em experiências e interações diferenciadas em função do género, contribuem para a construção de auto-imagens positivas ou negativas dos homens e das mulheres”. Como consequência, “os indivíduos assimilam e aderem às imagens e estereótipos que a sociedade projecta neles, reproduzindo-os em grande parte como os receberam: os homens pondo em evidência as suas qualidades activas e agressivas, as mulheres destacando a sua forma física e delicadeza.”

Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000, p.11) afirmam, ainda, que “A conceptualização dos estereótipos de género pode realizar-se a dois níveis:

- **Estereótipos de papéis de género** – Designam as crenças solidamente partilhadas sobre as actividades apropriadas a homens e mulheres;
- **Estereótipos de traços de género** – Características psicológicas que diferencialmente se atribuem a ambos.”

Para além disso, “Poderemos afirmar que os estereótipos de género incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem “ser” (traços de género) e “fazer” (papéis de género)” (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000, p.11).

Correia (2009, p.32) consolida esta ideia afirmando:

Ao estereótipo do papel masculino está associada a imagem mental de um indivíduo ativo, assertivo e destemido. Do estereótipo do papel feminino fazem parte as atitudes e comportamentos que expressam timidez de carácter, passividade, dependência, emotividade, inapetência por situações de risco e inclinação para cuidar dos outros.

Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque (2000, p.27) apresentam, ainda, algumas propostas que consideram fazer parte de um “ (...) ensino promotor da igualdade de oportunidades, com especial empenhamento na mudança de representações, atitudes e comportamentos que, de alguma forma, se revelam estereotipados quanto ao género (...)”

### **3. Diretrizes para a igualdade de género numa perspetiva de educação para a cidadania**

O conceito de igualdade de género emerge, assim, a partir das ideias acima abordadas. Segundo a Comissão para a cidadania e igualdade de género (CIG) a igualdade de género diz respeito à “igualdade de direitos e liberdades para a igualdade de oportunidades de participação, reconhecimento e valorização de mulheres e de homens, em todos os domínios da sociedade, político, económico, laboral, pessoal e familiar”.

#### **3.1.Documentos de referência**

A Comissão para a cidadania e igualdade de género estabelece, através do ARTIGO 13º, o princípio da igualdade:

Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei e que ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Para além disso, através do “V Plano para a cidadania e igualdade de género e não-discriminação (2014/ 2017) ” que se constitui como o “instrumento de execução das políticas públicas que visam a promoção da igualdade de género e o combate às discriminações em função do sexo e da orientação sexual.” a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género assegura que “É tarefa fundamental do Estado promover a igualdade entre mulheres e homens, sendo princípio fundamental da Constituição da República Portuguesa e estruturante do Estado de direito democrático a não - discriminação em função do sexo ou da orientação sexual.”

Deste modo, ao falarmos do conceito de igualdade de género, importa abordar e clarificar o conceito de cidadania.

### **3.2. Conceito de cidadania e o impacto na escola**

De acordo com a *infopédia*, cidadania é o “vínculo jurídico que traduz a condição de um indivíduo enquanto membro de um Estado, constituindo-o como detentor de direitos e de obrigações perante esse mesmo Estado.”

Para a Direção Geral de Educação (DGE) a prática da cidadania “traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. “ Para além disso, de acordo com a mesma fonte: “A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade.”

### **3.3. Educação para a cidadania**

Neste seguimento, torna-se indispensável definir o conceito de educação para a cidadania que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2017,p.39) contribui para a “ (...) formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.”

Neste âmbito, “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” Por isso, “ a educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança (...) “ (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2017,p.39)

Importa salientar:

A promoção de uma maior igualdade de género é, nomeadamente, em elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia (...) a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão de ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2017,p.39)



Segundo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017, p. 6), a educação para a cidadania deve promover os valores de “liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação”. Ao nível da educação pré-escolar está “integrada transversalmente no currículo” e é da “responsabilidade do/a docente titular de turma e decorrente da decisão acerca dos domínios a trabalhar e das competências a desenvolver ao longo do ano”. (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017,p.9)

Assim, realço a importância e influência que o educador (a) tem para a promoção da educação para a cidadania e igualdade de género, uma vez que:

São os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador (...) Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2017,p.33)

### 3. Opções metodológicas

O presente capítulo destina-se à apresentação da metodologia utilizada para a recolha e análise de dados relativamente ao presente exercício investigativo.

#### 3.1 Questão-orientadora

Questão orientadora: “Em que medida as questões de género estão presentes na educação pré-escolar, nomeadamente, ao nível da planificação e operacionalização das atividades?”

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992,p.30), a pergunta de partida enquadra-se na primeira etapa do procedimento de investigação, uma vez que esta constitui-se como o fio condutor e servirá de apoio para o desenvolvimento do mesmo. “Consiste em procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.” (Quivy e Campenhoudt, 1992,p.30).

No entanto, a pergunta de partida, ao início, pode ser provisória: “ (...) como um acampamento-base que os alpinistas constroem para preparar a escalada de um cume e que abandonarão por outros acampamentos mais avançados até iniciarem o assalto final” (Quivy e Campenhoudt, 1992,p.30). Neste caso, a pergunta de partida sofreu algumas alterações ao longo do percurso de investigação, uma vez que não estavam, ainda definidos, os objetivos e existia, da minha parte, alguma confusão, relativamente ao rumo da minha investigação. No entanto, depois de alguma pesquisa e reflexão a questão-orientadora ficou definida. A partir da questão orientadora defini os objetivos para o trabalho, tendo em conta as informações que pretendia obter, relativamente à temática.

#### 3.2. Objetivos

Através da questão-orientadora, defini um conjunto de objetivos, que se constituíram como base de todo o exercício investigativo, tais como:

- ✓ Identificar concepções das educadoras e educadores de infância relativamente à educação para a cidadania e igualdade de género;

- ✓ Perceber de que forma as questões de género são valorizadas e integradas na prática educativa;
- ✓ Identificar práticas favorecedoras à educação para a igualdade de género;
- ✓ Identificar obstáculos à prática na educação para a igualdade de género em contexto pré-escolar.

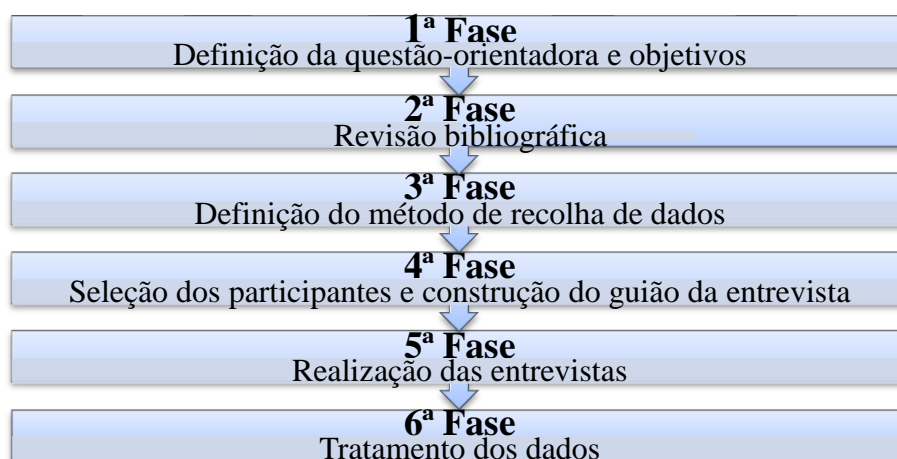
A definição dos objetivos permitiu orientar o meu trabalho de pesquisa, na medida em que pude definir uma linha orientadora para a recolha de dados. No entanto, a sua definição só foi possível após consultar diversos autores que abordam esta temática e após decidir qual o rumo que pretendia para este estudo. *“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica.”* (Quivy e Campehoudt,1992, p. 29)

### 3.3 Tipo de Estudo

Relativamente ao tipo de estudo, este é de natureza qualitativa que, segundo Bogden e Biklen (2013), este tipo de investigação caracteriza-se por ser descritiva, o investigador é o instrumento principal e o ambiente que pretende estudar é a fonte direta dos dados e, por isso, o processo de recolha assume maior interesse e destaque do que os resultados, sendo que os dados são analisados de forma indutiva, isto é, o processo de investigação, bem como a sua direção vai-se construindo após a recolha dos dados, em que o investigador qualitativo os interpreta.

### 3.4 Design do estudo

De forma a dar resposta à minha questão-orientadora, optei por organizar todo o trabalho por 6 fases, como mostra o seguinte esquema:



A revisão bibliográfica ajudou-me a decidir e a refletir sobre o rumo para o trabalho de pesquisa. Em conjunto com a minha orientadora, selecionei alguma bibliografia que tem como objetivo, segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p.47) encontrar novos significados para fenómenos, anteriormente, estudados, que sejam mais esclarecedores e nos deem uma visão mais ampla, no que diz respeito à temática abordada. No entanto, são necessários alguns critérios de escolha, uma vez que “qualquer que seja o tipo e a amplitude do trabalho, um investigador dispõe sempre de um tempo de leitura limitado” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 49) e é fundamental “ (...) tomar conhecimento de um mínimo conjunto de trabalhos de referência sobre o mesmo tema” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 49). Por isso, de acordo com os mesmos autores, é importante ser cuidadoso nessa seleção e tirar o maior partido das mesmas, a fim de enriquecer a pesquisa e o trabalho.

### **3.5 Participantes**

No que diz respeito aos participantes do estudo, optei por selecionar três educadores, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, da rede pública e da rede privada, com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos, tendo em conta que uma das educadoras já se encontra aposentada. Fiz esta seleção, uma vez, que falamos sobre igualdade de género e considereei pertinente incluir um elemento do sexo masculino, a fim de enriquecer o meu trabalho e de perceber se existem diferenças e se sim, qual a sua natureza.

De salientar que as duas educadoras participantes são profissionais com um longo e vasto currículo no que diz respeito à prática da educação para a cidadania e igualdade de género, podendo ser consideradas especialistas nesta temática, pois o trabalho que desenvolvem junto das crianças vai ao encontro das práticas favorecedoras para igualdade de género, não só no desenvolvimento das atividades, mas em atitudes do quotidiano, tendo, inclusive, desenvolvido diversos projetos tornando o seu contributo para o presente exercício investigativo de extrema relevância, uma vez que se constituem como referências a este nível.

### **3.6 Método de recolha e tratamento de dados**

O método de recolha de dados pelo qual optei foi a entrevista semiestruturada que tem como função “revelar luz sobre certos aspetos do fenómeno estudado”, bem como

“encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.67-68). Assim e tendo em conta que o meu principal objetivo era tomar conhecimento da importância das questões de género nas práticas dos educadores, a entrevista permitiu-me conhecer as concepções, bem como os métodos de trabalho utilizados pelos participantes, uma vez que estes se caracterizam como “testemunhas privilegiadas”, isto é, são “pessoas, pela sua posição, pela sua ação ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.69). Para além disso, este tipo de entrevista, tem como vantagem, de acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 75), a elasticidade da sua duração, possibilitando um maior aprofundamento das questões abordadas, a interação entre o entrevistador e o participante, permitindo uma maior aproximação entre as duas partes, contribuindo mais para as respostas espontâneas e a abordagem a questões mais complexas e delicadas.

Quanto às desvantagens, segundo as mesmas autoras:

(...) dizem respeito muito mais às limitações do próprio entrevistador, como por exemplo: a escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo. Por parte do entrevistado há insegurança em relação ao seu anonimato e por causa disto muitas vezes o entrevistado retém informações importantes.

Relativamente ao guião de entrevista (anexo A), este foi construído com base nos objetivos traçados para a investigação e composto por seis blocos, tais como:

- Bloco 1 – Legitimação da entrevista;
- Bloco 2 – Caracterização do entrevistado;
- Bloco 3 – Concepções face à educação para a cidadania e igualdade de género;
- Bloco 4 – Influência das questões de género nas planificações;
- Bloco 5 – Prática profissional;
- Bloco 6 – Síntese da entrevista

O primeiro bloco tem como objetivos solicitar a participação na entrevista, bem como a sua gravação e garantir o anonimato do entrevistado. Os objetivos do segundo bloco têm que ver com a recolha dos dados dos participantes, tais como a idade, o sexo, as habilitações literárias e o percurso profissional. No terceiro bloco, pretende-se identificar as concepções das educadoras e educadores de infância relativamente à educação para a cidadania e igualdade de género. O quarto bloco tem como objetivo,

perceber de que forma as questões de género são valorizadas e integradas na prática educativa. O quinto bloco diz respeito à identificação das práticas favorecedoras e dos obstáculos à prática da educação para a igualdade de género. Por fim, o sexto bloco tinha como objetivo realizar uma síntese de todas as ideias e solicitar sugestões para aprofundamento futuro.

A construção do guião de entrevista contribuiu para o seu sucesso, na medida em que deve existir, por parte do entrevistador ou entrevistadora, a preocupação de agrupar por temas/categorias o tipo de informações que pretende recolher, por parte do entrevistado ou entrevistada, para futura análise.

Relativamente à realização das entrevistas, uma delas foi realizada por escrito, através de email, uma vez que o entrevistado reside noutra zona do país e o encontro não foi possível. Considero que me prejudiquei neste aspeto, tendo em conta que, ao invés, das duas outras entrevistas, feitas de forma presencial, senti que tanto as perguntas, como as respostas não foram tão aprofundadas e, apesar de ter recolhido informação muito pertinente e interessante, poderia ter existido mais interação, entre o entrevistador e a entrevistada, o que teria enriquecido, ainda mais, o contributo do mesmo. Contudo, o registo das duas outras entrevistas foi feito através de gravação áudio.

Por fim, procedi à transcrição das entrevistas e à sua análise. Numa primeira fase, realizei as transcrições das entrevistas (Anexos B, C e D) que se caracterizam como parte integrante da metodologia, de seguida, parti para a análise do conteúdo das mesmas, que se entende por:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2009)

Deste modo, optei por utilizar dois quadros de análise (Anexos E e F), dividindo por categorias, de acordo com os blocos presentes no guião e por subcategorias, pertencentes aos tópicos abordados no decurso das entrevistas. Assim, foi possível analisar o conteúdo dos textos e detetar evidências que me ajudaram a obter resultados. A estrutura do primeiro quadro (Anexo E) está organizada por três categorias que se subdividem em quatro, duas e quatro subcategorias, respetivamente, bem como três

colunas que dizem respeito às unidades de registo dos participantes e uma coluna à qual pertencem as notas e observações. A primeira categoria «**Conceções face à educação para a cidadania e igualdade de género**» divide-se nas seguintes subcategorias:

- Caracterização do entrevistado
- Valorização;
- Implicações na prática;
- Potencialidades e limitações;
- Família

A segunda categoria «**Influência das questões de género na planificação**» divide-se em duas categorias:

- Planificação;
- Transversalidade.

Por último, a categoria «**Prática profissional**», divide-se em quatro categorias:

- Obstáculos;
- Aspetos favorecedores;
- Estereótipos;
- Cuidados na prática

Optei por este tipo de análise, tendo em conta que, desta forma, é possível descrever e comparar as respostas dos entrevistados, colocando, assim, em evidência, os indicadores que se pretendem analisar. Importa realçar que senti necessidade de criar a subcategoria «**Família**» uma vez que esta vertente foi muito aprofundada e explorada pelos profissionais e, dessa forma, considerei pertinente incorporar no quadro de análise. O segundo quadro de análise divide-se pelas mesmas categorias e subcategorias, no entanto, apenas contempla uma coluna com a síntese das unidades de registo dos participantes, possibilitando uma melhor organização dos dados.

Por fim, elaborei uma síntese dos resultados, de onde retirei as principais conclusões, relativas ao conteúdo das entrevistas que, segundo Carmo & Ferreira (1998), possibilita uma descrição objetiva relativamente às informações transmitidas, com vista à sua interpretação. Posteriormente confrontei os dados obtidos através das entrevistas com posições defendidas por diversos autores.

## 4. Apresentação dos dados

O presente capítulo é relativo à apresentação dos dados recolhidos através da realização das entrevistas.

Na primeira categoria «**Caracterização do entrevistado**» uma das entrevistadas, em 36 anos de serviço como educadora, em que 9 foram dedicados ao acompanhamento pedagógico a jardins de infância da rede pública, desenvolveu projetos no âmbito da educação para a cidadania e igualdade de género, tendo, inclusive participado na elaboração do Guião de género e cidadania para a educação pré-escolar.

Outra das entrevistadas exerceu funções como educadora de infância durante 40 anos e, de momento, encontra-se aposentada, tendo desenvolvido diversos projetos voltados para a intervenção comunitária em várias zonas do País. Iniciou o seu percurso profissional, em 1975, com uma comissão de moradores na freguesia dos Anjos em Lisboa, que tinha como objetivo a recuperação de um imóvel abandonado com vista à construção de um jardim de infância com valência de ATL, com o intuito de cobrir toda a zona envolvente degradada. Mais tarde, acolheu o desafio de abrir uma creche e jardim de infância na zona de Lisboa para os filhos dos trabalhadores da fábrica de uma empresa. Esteve durante 8 anos à frente de um projeto inovador no alto minho que tinha como principais objetivos apoiar as crianças que, à chegada do 1º ciclo tinham dificuldades de concentração e careciam de hábitos como estar à mesa. Para colmatar estas fragilidades desenvolveu um projeto piloto no sentido de criar uma educação pré-escolar itinerante, em que com carrinhas recolhia crianças de todas as freguesias do concelho de Paredes de Coura e, durante dois dias por semana os grupos tinham uma intervenção com educadores de infância em espaços públicos da comunidade. Após concorrer para a rede pública, esteve envolvida em projetos no instituto de inovação educacional e desenvolveu um projeto educativo local em que as diferentes unidades educativas (desde o pré-escolar até ao 12º ano) estavam envolvidas no único projeto local. Importa reforçar que todos os projetos realizados estão em funcionamento nos dias de hoje e estiveram na base de teses de mestrado e doutoramento.

Por fim, outro dos entrevistados é educador de infância há 8 anos. Não tendo desenvolvido nenhum projeto específico de educação para a cidadania e igualdade de



género, é uma área que valoriza bastante e que trabalha com os grupos de crianças com os quais trabalha.

Na categoria «**Conceções face à educação para a igualdade de género**», relativamente à subcategoria «**Valorização**», todos os participantes demonstraram valorizar, muito, a educação para a cidadania e igualdade e género, na medida em que é fundamental para a formação da identidade das crianças, bem como para abrir as suas perspetivas, no que diz respeito à formação das suas próprias conceções “ (...) *ajudá-los a pensar sobre estas questões para que eles possam aprender a pensar por eles próprios (...)* ” Para além disso, contribui para desenvolver o respeito pelo próximo, aceitando e convivendo com as diferenças “ (...) *é ter em linha de conta o outro e o outro é a outra ou o outro.*” e para a perceção de que todos podem fazer tudo, independentemente do género “ (*dar-lhes*) *a conceção em termos do seu crescimento enquanto pessoas de que todos podem fazer tudo (...)*”.

No que diz respeito à subcategoria «**implicações na prática**» dois dos profissionais referiram a importância de conhecer e estar atento às conceções das crianças relativamente às questões de género, de modo a desconstruir ideias pré-concebidas “ (...) *alerta para as conversas entre pares como meio de desconstruir ideias pré-concebidas (...)* ” e estereótipos, sendo que o adulto deve ser um modelo e deve, também, estar preparado para eventuais perguntas e dúvidas que surjam. A desconstrução de alguns conceitos pode ser feita através de exercícios e atividades que possibilitem às crianças, expor as suas crenças. Foi, ainda, referido que as atividades em grupo beneficiam, uma vez que existe uma partilha de vivências entre o grupo e que as tarefas no jardim de infância devem ser iguais para todos, seja rapaz ou rapariga. Destaco o cuidado na escolha de livros, para que não sejam marcadamente femininos ou masculinos, bem como com as canções “ (...) *tento ter muito cuidado nos livros que escolho para trabalhar com eles porque há livros que são marcadamente sexistas.*”

Na subcategoria «**Potencialidades e limitações**» no que diz respeito às potencialidades destaca-se uma maior exploração de materiais e brincadeiras mais diversificadas, por parte das crianças, bem como a construção do mundo de forma mais alargada. Para além disso, é feita referência ao facto de as crianças, em idade pré-escolar, estarem mais recetivas a tudo, à ideia de que todos podem fazer tudo e que não há problema em ter gostos diferentes dos outros, tornando-se numa idade fundamental para a interiorização

de modelos, tendo em conta que o que lhe é transmitido no jardim de infância fica para o futuro *“Estamos a trabalhar com idades em que estamos a formar personalidades”* Relativamente às limitações, todos os profissionais referem, como maior limitação a construção de estereótipos, tais como: *“a menina é frágil, precisa de ajuda e o menino é forte não precisa“ (...)* estereótipos *muito fixos, aquilo que é próprio das raparigas ou o que é que é próprio de rapazes e isso sempre foi muito passado na escola (...)* “. A família, por sua vez, é, também, indiciada como uma limitação, na medida em que pode restringir brincadeiras e parceiros às crianças, bem como em transmitir ideias muito marcadas sobre aquilo que é de menino ou de menina. Por último, o facto de existirem poucos modelos masculinos em educação pode constituir-se, da mesma forma, como uma limitação *“ (...) restrições que as famílias impõem às crianças (...) criação de estereótipos a primeira infância com consequências na vida adulta (...)* ”.

Na subcategoria «**Família**» todos os participantes, destacam a importância da família para a interiorização das questões de género, uma vez que exercem uma grande influência sobre as crianças *“A família tem um papel fundamental nesta questão, as crianças são muito influenciadas pelos pais, irmãos, avós, etc.”*. Por essa razão, dois dos profissionais referem que as reuniões e debates com os familiares são fundamentais para que as famílias possam acompanhar aquilo que é trabalhado no jardim de infância, no sentido de existir uma continuação em casa *“ (...) tentar fazer chegar através dos trabalhos mensagens para os pais para eles também começarem a pensar (...)* ” ; *“Em 2017 não há jardim de infância que possa fazer um trabalho (...) à procura da igualdade de género e cidadania e propô-lo às crianças senão discutir e não tive debates com as famílias.”*. Por fim, é necessário preparar as famílias para o caso das crianças, no futuro, optarem por profissões que não sejam, tipicamente, masculinas ou femininas, tendo em conta que, como referido, também, alguns dos estereótipos são transmitidos pelas famílias e torna-se importante desconstruí-los junto das crianças *“(…) fornecer outros modelos na educação pré-escolar para que eles possam, igualmente, cruzarem-se no seu crescimento, no seu conhecimento com pai e mãe a partir dos modelos que trazem do jardim de infância.”*. No entanto, um dos participantes afirmou que as novas gerações com filhos não têm tantas ideias estereotipadas e que percebem que existe uma maior abertura nas oportunidades.

A categoria «**Influência das questões de género na planificação**» no que diz respeito à subcategoria «**Planificação**» foi feita referência aos momentos do quotidiano onde são

trabalhadas estas questões, tanto na partilha dos materiais e interações entre o grupo, como em conversas informais de onde possam surgir dúvidas relativamente a esta temática *“Em diversos momentos do dia são abordadas estas questões na partilha dos materiais e brinquedos, nas interações, nos momentos informais (...)”* Ainda assim, dois dos participantes referem que a educação para a cidadania e igualdade de género está presente nos projetos pedagógicos, com propostas de atividades programadas para trabalhar, especificamente, esta temática com as crianças *“(...) estão subjacentes às atividades, outras atividades são planificadas nesse sentido.”* Um dos profissionais referiu que, para além da planificação das atividades para as crianças, planificava os encontros com as famílias, a fim de realizar debates neste âmbito *“As questões de género e cidadania estão presentes nos projetos pedagógicos. Não está que vamos trabalhar o género e a cidadania está na proposta de atividade e nos encontros com a família.”* Para além disso, um dos participantes fez referência à realização de pequenas sessões de filosofia para crianças a fim de discutir e compreender as conceções das crianças *“Às vezes fazemos sessões de filosofia para crianças em que eu digo: “Agora eu vou colocar uma pergunta e todos temos de falar sobre isso (...)”*

Na subcategoria «**Transversalidade**» todos os profissionais destacam a área de formação pessoal e social como principal na abordagem do tema, relativamente ao respeito pelo outros e pelas suas diferenças, bem como a tolerância e saber viver em comunidade *“(...) aceitar o outro, respeitar os pares, viver em comunidade (...)”*. No entanto referem que a educação para a cidadania e igualdade de género é um tema transversal a todas as áreas de conteúdo, uma vez que é muito abrangente e permite a realização de um trabalho de diversas formas. *“Tento sempre que esta questão seja transversal porque ela é transversal...passa por todas as áreas, até na matemática (...)”*. Fizeram referência à área de Conhecimento do Mundo, no que diz respeito à conceção do esquema corporal, do conhecimento do outro e da comunidade. Ainda assim outro participante destacou a área de Expressão e Comunicação, no domínio da matemática, dando o exemplo da construção de um gráfico de barras no seguimento de uma atividade no âmbito da cidadania e igualdade de género. Por último, foi abordada a transversalidade como algo que ocorre através das famílias e das situações do dia a dia, bem como no trabalho relativo ao desenvolvimento de atitudes desejáveis *“(...) se não trabalharmos a vida do dia a dia nestas questões, então não vale a pena inventarmos projetos transversais de género sobre o que faz a mãe e o pai.”*

Relativamente à categoria «**Prática Profissional**», nomeadamente na subcategoria «**Obstáculos**» todos os participantes fazem referência a algumas famílias e aos *media* como um obstáculo à educação para a cidadania e igualdade de género “*A família, os média podem ter os dois lados, formadores e deformadores (...)*”; “*Quando essa parte dos média é tão influente e a própria sociedade de consumo tornam-se obstáculos, porque não ajudam nada.*” Para além disso, um dos profissionais destaca o forte enraizamento de tradições relativas às funções do homem e da mulher, sobretudo, nos meios rurais, bem como a atribuição de traços de personalidade à figura masculina e feminina, por exemplo, a menina é frágil e o menino é agressivo “*Nos meios mais pequenos (...) ainda tens um forte enraizamento no desempenho de tarefas no seio da família maioritariamente pela mulher e maioritariamente pelo homem (...)*”

Na subcategoria «**Aspetos favorecedores**», um dos profissionais considerou como aspetos favorecedores a desconstrução de estereótipos e a preparação do adulto para apoiar e esclarecer as crianças. Outro dos aspetos favorecedores mencionado é que é fundamental que o jardim de infância e a família trabalhem em conjunto para fomentar a igualdade de género e que partilhem as mesmas conceções no que diz respeito à educação pré-escolar “*(...) todos, famílias e jardim de infância tenham as mesmas conceções em relação às crianças...família, jardim de infância e sociedade.*” Por fim, outro dos participantes refere a importância dos adultos fornecerem modelos às crianças para que, no futuro, haja uma grande mudança neste aspeto “*Os modelos estão lá e nós, enquanto educadores temos de ajudar a dar o salto em frente.*”

No que diz respeito à subcategoria «**Estereótipos**» todos referiram que, a maior parte dos estereótipos são atribuídos no seio da família e na comunidade envolvente “*As situações da prática que vinculam mais o estereótipo e que acaba por ser transmitido à criança acontece no seio da família e na comunidade envolvente.*”, no que diz respeito às cores do bibe, o tipo de roupa e acessórios, bem como os papéis representados pelas crianças no seu jogo simbólico. Foi referido, também, o facto de existirem muito poucas figuras masculinas na educação pré-escolar e que uma das razões para esse fenómeno é, também, os estereótipos atribuídos aos homens que optam pela profissão de educador de infância, pois, muitas vezes, não são bem aceites pelas famílias e sociedade “*(...) não percebo porque é que a maior parte das auxiliares são mulheres, porque é que não existem homens? (...) considero que isso é um estereótipo.*”. Considera-se, de igual forma, que, para além da educação pré-escolar, nomeadamente no que diz respeito ao

contexto social em Portugal, que há mais mulheres com doutoramento, do que homens mas, no entanto, são homens que ocupam os maiores cargos de chefia no país, com salários de topo, o que a seu ver, constitui um estereótipo “ (...) *continua a não se perceber porque é que os salários de topo não podem ser ganhos por mulheres que têm mais qualificação (...)* ”.

Em relação à subcategoria «**Cuidados na prática**» foi feita referência ao adulto como um exemplo, no que diz respeito à valorização da personalidade de cada um e no respeito por todos. “ (...) *o mais importante é conseguir ser o modelo e demonstrar às crianças, pois o educador/adulto é o exemplo e é uma das formas de as crianças aprenderem.*” Um dos participantes afirmou que reflete, em vários momentos, sobre as suas atitudes, no sentido de as melhorar todos os dias, através de comportamentos que fomentam e respeitam a diversidade e não o contrário “ (...) *questões de formação pessoal e social que eu tento ter sempre presentes e tentar criticar-me a mim própria (...) quando tenho comportamentos que não fomentam isso, tento sempre fazer uma análise da minha prática, substituindo por comportamentos que fomentam e respeitam a diversidade que existe.*” Para além disso, os materiais que escolhe para integrar a sala são mais universais, como o tipo de livros e o tipo de brinquedos, não existem materiais tipicamente masculinos ou tipicamente femininos. Destaca-se, também, a importância de ser um trabalho exaustivo, não em apenas certos momentos, é fundamental que seja um trabalho do dia a dia, todos os dias “ (...) *é um trabalho exaustivo, não adianta estar a dizer: “hoje vamos visitar uma cozinha onde está um homem a cozinhar e depois quando eles se confrontam aos 3 anos como nós dizemos “entre pares” é importante perceber: “mas que pares?”*”.

## 5. Síntese dos resultados

Refletindo sobre os dados recolhidos considero fundamental que a educação pré-escolar promova aprendizagens diversificadas e significativas, fornecendo as ferramentas necessárias para que as crianças se possam tornar membros ativos da comunidade, na medida em que sabem pensar por si próprios, respeitam o outro e as suas diferenças e encaram a diversidade como algo positivo. Deste modo, o jardim de infância deve constituir-se, como um espaço onde as crianças têm a oportunidade de expor as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros e onde existe uma partilha de vivências, através do entendimento das várias perspetivas, no sentido de uma aprendizagem cooperativa, em que todos dão o seu contributo de forma positiva.

(...) as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas (...) alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. (OCEPE, 2016, p.25)

Para que isso aconteça, o papel do educador (a) é fundamental, na medida em que promove as atitudes de respeito e compreensão do outro, “ (...) facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam.” (OCEPE,2016,p.25)

Através das respostas dos entrevistados foi possível perceber que todos valorizam a educação para a cidadania e igualdade de género e que a mesma é trabalhada no jardim de infância, num trabalho que é desenvolvido no quotidiano, sobretudo, na preocupação em desconstruir ideias pré-concebidas das crianças e em se constituírem como modelos de representação que as crianças podem confiar e seguir.

São os valores subjacentes à prática do(a) educador(a) e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar social e relacional (...) Ao demonstrarem atitudes tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (...) contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles. (OCEPE, 2016, p. 25)

As questões de género e cidadania constam dos projetos educativos elaborados pelos educadores entrevistados e duas das educadoras afirmaram planificar atividades específicas neste âmbito, com o intuito de trabalhar estas questões com as crianças que

surgem, na maior parte das vezes, a partir de dúvidas, afirmações ou fenómenos decorrentes da vida quotidiana no jardim de infância que consideram necessitar de esclarecimentos. Contudo, todos deram exemplos de situações que ocorrem junto das crianças que são aproveitadas para trabalhar estas questões e que se constituem como pontos de partida para desmistificar conceitos, tais como que não existem profissões de homens e mulheres e que todos podem fazer tudo.

A família, por sua vez, constitui-se, tanto como um obstáculo como facilitadora destas questões, uma vez que desempenha um papel preponderante nesta temática, tendo em conta que exerce grande influência nas crianças, sendo positivo e negativo ao mesmo tempo. Isto é, as famílias devem acompanhar o trabalho realizado no jardim de infância, para que possam dar continuidade em casa. Por outro lado, a família foi indiciada, por todos os entrevistados como o maior obstáculo à prática da educação para a cidadania e igualdade de género, na medida em que a maioria dos estereótipos são passados pela família às crianças, tendo em conta o tipo de brinquedos, o tipo de brincadeiras, o vestuário e os próprios traços de personalidade, sobretudo, nos meios mais rurais, onde existem tradições muito enraizadas do papel da menina e do menino e nas quais existe pouca abertura para novas formas de pensamento, considerando, porém, que as novas gerações encaram a questão da igualdade de género de uma maneira mais natural e não impõem tantas restrições aos seus filhos

(...) os pais e as mães se mostram mais propensos a iniciar brincadeiras que envolvam os braços e as pernas, com os filhos, de preferência a com as filhas, uma vez que tratam as meninas como se fossem mais frágeis. Por este motivo, a competência física das raparigas tende a ser menos encorajada que a dos rapazes (...) os rapazes costumam ser incentivados a participar em brincadeiras que envolvam capacidades motoras e as raparigas tendem a ser criticadas por correrem, saltarem ou treparem (Rose, 1994) pois essas actividades mostram-se menos condizentes com a necessária graciosidade delas e parte-se do princípio de que exigem aptidões físicas robustas que elas não possuem. (Vieira, 2007, p. 28)

Assim, o acompanhamento das famílias torna-se fundamental ao longo deste processo, através de conversas informais, mensagens e encontros onde todos podem dar a sua opinião e debatê-la em conjunto e para que as mesmas tomem conhecimento de tudo o que se passa e trabalha no jardim de infância neste sentido, com o intuito, também de promover uma maior flexibilidade dos papéis de género que, segundo Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta e Folque (2000,p.21) é o reconhecimento de que nem todos os homens e

mulheres se comportam da mesma forma e que todos podem realizar as mesmas atividades, empenhando-se igualmente nas mesmas.

Deste modo, os maiores cuidados que os educadores indicam aquando da sua prática, é, sobretudo, o cuidado na escolha dos materiais, dos brinquedos e, principalmente, dos livros, de forma a que sejam mais universais e não específicos de menino e de menina. Uma vez que existem livros que, segundo Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche & Tavares (2005, p. 19) “em que o saber é quase sempre conotado com o sexo masculino ou por ele personificado (...) sobre as profissões que continuam a prevalecer imagens estereotipadas reforçando (...) que há profissões femininas e masculinas deturpando a atual realidade social (...)” os entrevistados afirmam que são ideias que não devem ser transmitidas às crianças, tendo em conta que se tratam de perceções erradas atribuídas a cada género.

Por isso, outro dos cuidados referidos é a atenção constante ao tipo de conversas e interações entre as crianças, para que possam conhecer as suas conceções e alertar para eventuais estereótipos ou preconceitos, bem como o tipo de atitudes, sempre numa perspectiva de igualdade de oportunidades, tendo em conta que este conceito comporta em si “ a potencialidade de gerar uma transformação social mais consentânea com a efetiva realização de uma ordem real igualitária (...)” (Pinto e Henriques, 2000,p. 21)

Concluindo, todos os participantes consideram de extrema importância o acompanhamento destas questões de forma contínua, de modo a que a sua abordagem seja de fácil compreensão para as crianças e para que as mesmas se identifiquem com o problema, promovendo atitudes positivas e favoráveis à educação para a cidadania e igualdade de género



## Considerações finais

Relativamente à intervenção pedagógica no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, considero que foi fundamental para a minha formação, não só, profissional, como pessoal, na medida em que tive a oportunidade de contactar com diversas pessoas, que me proporcionaram aprendizagens muito significativas, com as quais vivi experiências muito enriquecedoras. Para além disso, deparei-me com algumas dificuldades que fui colmatando ao longo do tempo que me fizeram compreender a realidade enquanto educadora de infância.

O primeiro estágio realizado em creche possibilitou-me contactar com esta realidade com a qual nunca tinha trabalhado, colocando-me alguns desafios ao início, nomeadamente a planificação e a adaptação das atividades quando se registavam contratempos, que se constituíram como essenciais a toda a minha aprendizagem, na medida em que me aliciaram, ainda mais, a procurar soluções e novas estratégias de intervenção a fim de melhorar a minha prática. Foi muito gratificante, tendo em conta que criei uma grande ligação com o grupo e com a educadora cooperante.

O segundo estágio, realizado em jardim de infância foi ainda mais desafiante, tendo em conta que o grupo de crianças era muito grande (25 crianças) e multietário, colocando-me algumas dificuldades, uma vez que as atividades tinham de ser todas adaptadas às faixas etárias existentes, bem como ao tipo de desenvolvimento e de acordo com o projeto idealizado pela educadora para cada tipo de idade. Ao início, senti muita frustração, uma vez que não estava a conseguir corresponder ao grupo nem ao que a educadora pretendia e sentia que estava a desenvolver um trabalho de fraca qualidade, o que me deixou um pouco desanimada. Contudo, à medida que o tempo foi passando, fui criando uma ligação mais sólida com o grupo e compreendendo melhor as suas especificidades, o que ajudou a orientar o meu trabalho e a definir, melhor, as estratégias de intervenção.

O último estágio, realizado em creche, foi, de igual forma, muito gratificante, na medida em que trabalhei com o grupo com o qual tinha estado aquando do primeiro estágio, o que me possibilitou um maior envolvimento com toda a comunidade educativa e uma abordagem mais profunda e mais centrada no projeto de intervenção, uma vez que o tempo de adaptação ao grupo e à instituição foi mais curto, tendo em conta que esse

reconhecimento já tinha sido realizado anteriormente. Contudo, e apesar de ser o mesmo grupo, já se encontrava noutra faixa etária e, por essa razão, foi necessário adequar a intervenção. Este foi o estágio em que me senti mais à vontade e mais segura das minhas capacidades, considero que progredi muito e o facto de ter sido a intervenção mais duradoura, permitiu-me desenvolver os meus métodos de trabalho e apreender novas formas de atuação que se constituíram como cruciais no processo de aprendizagem.

Apercebi-me, ao longo do percurso de estágio que a reflexão é absolutamente essencial ao sucesso das práticas e que o ajuste e a redefinição de estratégias é fundamental para que as crianças se possam desenvolver ao longo do tempo e tenham oportunidades variadas no que diz respeito a novas experiências e novas aprendizagens, com vista a uma educação de qualidade. De acordo com Epstein (2007) citado por Vasconcelos (2016, p.23) “ (...) a intencionalidade dos atos surge da cuidadosa reflexão, considerando o seu efeito potencial”.

A vertente investigativa que desenvolvi ao longo do mestrado foi desafiante, uma vez que me confrontei com alguns dilemas, nomeadamente as dúvidas em relação à escolha do tema. Por vezes, senti-me um pouco perdida no que diz respeito à estrutura do exercício investigativo e, por essa razão demorei algum tempo a decidir qual o rumo pretendido. Todavia, à medida que a investigação foi avançando, fui ficando cada vez mais motivada para alcançar novos saberes e novas oportunidades de reflexão, além disso, considero que progredi muito nas minhas capacidades reflexivas e investigativas, na medida em que me deparei com situações nunca antes vividas, tais como, as entrevistas aos profissionais de educação, possibilitando-me um contacto direto com as realidades através dos seus relatos, dando-me uma visão mais alargada de todo o processo investigativo.

Para além disso aprendi, ao longo de todo o meu percurso, que as questões de género e cidadania devem ser trabalhadas de forma contínua e não apenas em momentos pontuais, isto é, deve existir um trabalho exaustivo neste sentido, em que o adulto se deve constituir como um modelo através das suas atitudes para e com o grupo, respeitando as características de cada um, abraçando a diversidade e transmitir a ideia de que não existem atividades nem objetos específicos de menina e de menino.

Outro aspeto sobre o qual adquiri conhecimento é que deve existir um contacto permanente com as famílias para que exista um fio condutor no trabalho desenvolvido no jardim de infância e em casa e para que pais possam dar continuidade ao mesmo. Deste modo, nos encontros e nas reuniões é importante que haja uma partilha de conhecimento e estratégias a utilizar para que se possam esclarecer eventuais dúvidas, no sentido de promover a participação das famílias na vida do pré-escolar. Por essa razão, gostaria de abordar esta questão da igualdade de género, alargando-a às famílias, de modo a conhecer as suas conceções, o seu modo de agir com as crianças do sexo masculino e feminino e quais as interações entre os membros da família, neste aspeto. Outra questão interessante de aprofundar, sugerida por uma educadora entrevistada, é de que forma o pai e a mãe utilizam a internet, quais os conteúdos de interesse e de que forma integram as crianças.

Concluindo, tanto os estágios como a componente investigativa, constituíram-se como fundamentais a todo o processo de aprendizagem ao longo da minha formação académica, bem como para a aquisição de competências que me ajudarão, no futuro, como educadora de infância, tais como, a reflexão sistemática e contínua da prática, a adaptação das atividades às especificidades de cada grupo, tanto a nível individual, como coletivo. Por fim, gostaria de destacar que a troca de informação e experiências entre os profissionais é muito importante, na medida em que dá a conhecer diferentes abordagens e pontos de vista, contribuindo para o melhoramento das estratégias utilizadas por cada um.

## Bibliografia

Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (Maio/Dezembro de 2016). *Cadernos de educação de infância*.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013 ). *Investigação qualitativa em Educação* . Porto Editora.

Boni, V., & Quaresma, S. J. (Julho de 2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC* .

Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.

Cardona, M., Uva, M., Tavares, T., Viera, C., & Nogueira, C. (Setembro de 2015). Guião de Educação Género e Cidadania. *Educação pré-escolar* .

Correia, A. M. (2009). *Assimetrias de Género. Ensino e liderança educativa*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão .

Da Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., et al. (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.

Educação, D.-G. d. (2013). *Educação para a cidadania. Linhas orientadoras*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.

Finco, D. (2010). *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de género*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Formosinho, J. O; Lino, D.; Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância 1. Porto: Porto Editora

género, C. p. (2007). *A Igualdade de Género em Portugal* . Lisboa : Presidência do Conselho de Ministros .

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.

- Marchão, A. d., & Bento, A. I. (Dezembro de 2012). *Promoção da igualdade de género . um estudo em contexto de educação pré-escolar .*
- Martelo, M. d. (1999). *A escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares" .* Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulhere, Presidência do Conselho de Ministros, 2004.
- Meninas e meninos na educação infantil . (Dezembro de 2008). *Uma questão de género e poder .*
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., et al. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania .* República Portuguesa.
- Neto , A., Cid, M., Pomar, C., Peças , A., Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de género.* Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres .
- Oceano Grupo Editorial. (1996). *Programa de formação de educadores.* Lisboa: Liarte.
- Piaget, Jean. (1989) *Psicologia e Epistemologia.* Lisboa: Dom Quixote
- Pinto, T., & Henriques, F. (2000). *Coeducação e igualdade de oportunidades.* Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Quivy , R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância - Marcas de identidade.* Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- V Plano Nacional para a Cidadania, Igualdade de Género e Não-discriminação.* (2014 -2017). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género .
- Vieira, C. M. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género .* Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

# Anexos

---

## Anexo A – Guião orientador da entrevista semiestruturada

### Guião orientador - entrevista semiestruturada

**Título:** A influência das questões de género na planificação e dinamização das atividades de sala em educação de infância.

**Entrevistadora:** Joana Barreto

**Entrevistado(a):**

**Data:**

**Local:**

**Recursos:** Guião orientador e gravador

**Objetivo geral:** Identificar quais as conceções dos (as) educadores (as) de infância relativamente à educação para a cidadania e igualdade de género

Blocos	Objetivos	Questões orientadoras	Observações
<b>Bloco 1.</b> Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>Legitimar a entrevista</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Solicitar a participação na entrevista;</li><li>Garantir a confidencialidade dos dados;</li><li>Solicitar a gravação da entrevista.</li></ul>	

<p><b>Bloco 2.</b></p> <p>Caracterização do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher dados para a identificação das entrevistadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade;</li> <li>▪ Sexo;</li> <li>▪ Habilitações literárias;</li> <li>▪ Percurso profissional (anos de serviço e funções desempenhadas)</li> </ul>	
<p><b>Bloco 3.</b></p> <p>Conceções face à educação para a igualdade de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar conceções das (os) educadores(as) de infância relativamente à educação para a cidadania e igualdade de género;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ De que forma valoriza as questões de género? Considera que são importantes para o desenvolvimento da criança enquanto cidadão?</li> <li>➤ Em que medida as valoriza na sua prática profissional?</li> <li>➤ Quais as potencialidades e limitações no desenvolvimento da criança?</li> <li>➤ Quais as implicações na prática?</li> <li>➤ Qual o sentido/pertinência face aos contextos da actualidade, perspetivando a criança individualmente e em grupo?</li> </ul>	



<p><b>Bloco 4.</b></p> <p>Influência das questões de género nas planificações</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perceber de que forma as questões de género são valorizadas e integradas na prática educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nos projeto pedagógico fez referência, em algum ponto, às questões de género?</li> <li>➤ As questões de género estão contempladas nas planificações (dimensões – objetivos, atividades, estratégias, avaliação) das atividades de sala? De que modo?</li> <li>➤ Quais os cuidados a ter na avaliação?</li> <li>➤ Já desenvolveu projetos especificamente no âmbito da educação para a cidadania e igualdade de género? Pode dar alguns exemplos?</li> <li>➤ Integra e como integra esta questão com as diferentes áreas curriculares? Pode dar alguns exemplos?</li> </ul>	
<p><b>Bloco 5.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar práticas favorecedoras à educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifique um conjunto de</li> </ul>	

Prática profissional	<p>para a igualdade de género;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar obstáculos à prática da educação para a igualdade de género</li> </ul>	<p>situações que considera que possam favorecer os estereótipos de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Que cuidados a ter, na prática, para fomentar uma educação para a igualdade de género: gestão do grupo, materiais etc.</li> <li>➤ Quais os obstáculos às práticas e quais os aspetos favorecedores da educação para a igualdade de género?</li> </ul>	
<p><b>Bloco 6.</b></p> <p>Síntese da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar uma síntese de todas as ideias;</li> <li>▪ Solicitar sugestões para aprofundamento futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gostaria de acrescentar alguma coisa?</li> <li>➤ Tem alguma sugestão para o aprofundamento do estudo no futuro?</li> </ul>	

## Anexo B – Transcrição entrevista (A1)

### BLOCO 2.

- 30 anos idade
- Masculino
- Licenciatura em educação de infância
- Educador de infância há 8 anos

### BLOCO 3. – Concepções face à educação para a igualdade de género

**Entrevistadora** - De que forma valoriza as questões de género? Considera que são importantes para o desenvolvimento da criança enquanto cidadão?

**Entrevistado** - As questões de género são valorizadas apenas na medida em que as crianças começam a compreender a diferença menino/ menina, qual o seu género e a construir o seu autoconceito. Esta distinção não aparece ao nível das brincadeiras mas apenas na concepção, em atividade orientada, que têm ou vão ter do “eu”.

**Entrevistadora** - Em que medida as valoriza na sua prática profissional?

**Entrevistado** - Valoriza-se a formação de identidade de género, a partir da tomada de consciência do género a que pertencem, nomeadamente em crianças de 2, 3 e 4 anos, com atividades de identificação para com o individuo e pertença a um género.

**Entrevistadora** - Quais as potencialidades e limitações no desenvolvimento da criança?

**Entrevistado** - As potencialidades são a maior exploração de vários materiais e áreas, interesses diversos e brincadeiras variadas, bem como a construção do seu mundo de forma mais ampla e alargada, com limites mais largos e com maior diversidade. As limitações são as restrições que as famílias impõem às crianças (pela tipologia de educação que dão aos filhos e de ideias pré-concebidas que transmitem) delimitando as brincadeiras e os parceiros de brincadeira/ exploração. Pode também ter influência ao nível das relações com os outros inibindo-os e coagindo os outros, bem como a criação de estereótipos na primeira infância, com consequências na vida adulta (discriminação, segregação, machismo/ feminismo...)

**Entrevistadora** - Quais as implicações na prática?

**Entrevistado** - As implicações são: a atenção do adulto na permanência nas áreas pelas crianças, para que estas consigam frequentá-las todas (de modo a retirar o máximo de proveito destas) por escolha livre ou condicionada pelo adulto; alerta para as conversas entre pares como meio de desconstruir certas ideias pré-concebidas que possam surgir; promover amizades entre todos os pares e uma mescla de géneros nas interações incentivando a brincadeiras comuns ou nos lugares sentados em grande grupo ou pequeno(s) grupo(s).

**Entrevistadora** - Qual o sentido/pertinência face aos contextos da atualidade, perspetivando a criança individualmente e em grupo?

**Entrevistado** - O tema é bastante pertinente, na medida em que incute nas crianças respeito pelo próximo (independentemente da raça, género ou idade), que esta conviva com as diferenças dos outros ou as suas no seu dia-a-dia e consiga respeitá-las e que viva em comunidade para que no futuro consiga ser um cidadão ativo, participante e responsável. A existência de uma comunidade diversa e rica é uma realidade com tendência a aumentar no futuro, pelo que as crianças têm de se conseguir inserir na sociedade (de forma positiva) mas com respeito pela sua individualidade e na primeira infância esses valores/ conceitos são fundamentais.

#### **BLOCO 4. – Influência das questões de género nas planificações**

**Entrevistadora** - No projeto pedagógico fez referência, em algum ponto, às questões de género?

**Entrevistado** - As questões de género no projeto pedagógico (2016/2017 – faixa etária 3/4 anos) foram tratadas na área da Formação Pessoal e Social incidindo maioritariamente na cidadania ao aceitar o outro, respeitar os pares, viver em comunidade (grupo) entre outros. Na área do Conhecimento do Mundo com a conceção do corpo, o esquema corporal e as suas diferenças, a descoberta dos outros e do que o rodeia e a comunidade onde nos inserimos em comparação com as outras.

**Entrevistadora** - As questões de género estão contempladas nas planificações (dimensões – objetivos, atividades, estratégias, avaliação) das atividades de sala? De que modo?

**Entrevistado** - Em diversos momentos ao longo do dia são abordadas essas questões, nas partilhas de materiais e brinquedos, nas interações, nos momentos informais de rotina (higiene, almoço e lanche), mesmo não contempladas na planificação semanal e projeto pedagógico. Nas que surgem contempladas na planificação semanal são consideradas para as atividades recorrendo ao concreto e palpável de modo a ser mais facilitador para as crianças compreenderem. É também necessária uma preparação por parte do educador/ adulto para poder responder a questões que surjam (que nem se pensa nelas) e uma sensibilidade ao abordar os assuntos. Por isso mais do que a preparação da planificação e atividades a realizar é necessário preparação para o que são as questões das crianças, bem como à ajudante de ação educativa/ adulto que acompanha. Ao ser o modelo para a criança, nas diversas dimensões, já se transpõe para as crianças esses valores e sentimentos, e isso é muito importante.

**Entrevistadora** - Quais os cuidados a ter na avaliação?

**Entrevistado** - Os cuidados são pensar na criança enquanto indivíduo e não na sua personalidade ou género. Embora existam competências e dificuldades características de cada género, independentemente do estrato social, localidade ou educação que se revelam.

**Entrevistadora** - Já desenvolveu projetos especificamente no âmbito da educação para a cidadania e igualdade de género? Pode dar alguns exemplos?

**Entrevistado** - Que incidam maioritariamente ou totalmente nessa âmbito não, mas existem sempre pontos onde se tocam esses assuntos. Tais como: cidadania e valores, juízos de valor, conhecer o que rodeia a criança e responder às questões sem estereotipar ou desconstruir estereótipos.

**Entrevistadora** - Integra e como integra esta questão com as diferentes áreas curriculares? Pode dar alguns exemplos?

**Entrevistado** - Meninos e meninas terem a possibilidade de fazerem as mesmas brincadeiras, ser-lhes atribuído as mesmas tarefas na sala, explorar as histórias

valorizando os papéis de cada um, enfatizar que existem profissões/ papéis em que ambos os géneros podem estar presentes.

**Entrevistada** - Identifique um conjunto de situações que considera que possam favorecer os estereótipos de género.

**Entrevistado** - Nos materiais que se utiliza e que por vezes são estereótipos da sociedade e/ ou dos pais: a cor dos lápis que servem para cada género, o tipo de roupa, cor do bibe e as cores que são aceites em ambos os géneros, os puxos do cabelo e a ideia que são só para as meninas mas existem homens que também usam, jogos, brincadeiras na casa das bonecas, papéis representados pelas crianças no jogo simbólico.

**Entrevistadora** - Que cuidados a ter, na prática, para fomentar uma educação para a igualdade de género: gestão do grupo, materiais etc.

**Entrevistado** - Os cuidados a ter são diversos mas o mais importante é conseguir ser o modelo e demonstrar às crianças, pois o educador/ adulto é o exemplo e é uma das formas de as crianças aprenderem. Na prática também se considera importante valorizar a personalidade e o saber-ser, misturar meninos e meninas nas áreas independentemente da brincadeira, desconstruir no imediato alguma conversa que se ouça indo sempre na direção da igualdade e da integração, atuar sempre e sempre da mesma forma nas situações e conflitos que surjam.

**Entrevistadora** - Quais os obstáculos às práticas e quais os aspetos favorecedores da educação para a igualdade de género?

**Entrevistado** - A família, a televisão, os media podem ter os dois lados, formadores e deformadores. Cabe ao adulto conseguir distinguir o que é educativo e o que é ruído.

## Anexo C – Transcrição entrevista (A2)

### BLOCO 2.

- Sexo feminino
- 56 anos de idade
- 36 anos de serviço
- Habilitações literárias: Curso educadora na Escola Normal de educadores de infância em Coimbra (Acabou em 80)
- Trabalhou sempre em JI da rede pública (quando começaram a surgir)
- Funções: Educadora titular de cada turma

Interrompeu as funções como educadora durante 9 anos para trabalhar na parte técnica- pedagógica (década de 90) – Acompanhamento pedagógico a jardins de infância

### BLOCO 3. – Conceções face à educação para a igualdade de género

**Entrevistadora** - De que forma valoriza as questões de género? Considera que são importantes para o desenvolvimento da criança enquanto cidadão? Em que medida as valoriza na sua prática profissional.

**Entrevistada** - Enfim...eu...essa questão da educação da igualdade de género sempre foi uma coisa que me preocupou, tanto que eu fiz formação nessa área quando começou a surgir... não foi assim há tantos anos como isso, porque antes não se falava muito sobre essas questões apesar de nos termos conceções sobre a igualdade de oportunidades, sobre o direito à diferença. Desde sempre, desde o início da educação pré-escolar...em termos de formação que nós tivemos, em termos até da legislação que havia sempre foi bastante pela equidade, pela oportunidade para todos... Faz parte também da nossa cultura essa questão da igualdade de género...da cultura educativa, do sistema educativo, que não é tanto a da sociedade porque eu acho que na sociedade quando eu comecei a trabalhar eram muito notórias estas questões de género, acho que agora estão a esbater-se mais mas é uma coisa recente esta questão de...existir um maior reconhecimento que apesar de diferentes as pessoas têm os mesmos

direitos...mulheres e homens...as meninas podem ter uma educação igual à dos rapazes, são coisas muito recentes, ainda, apesar de haver algumas tradições...que eu não concordo muito porque sou muito apologista da igualdade de género, sinto que está a melhorar até nos comportamentos das próprias crianças quando brincam se sente menos essa separação.

Depois também há famílias em que a desigualdade de género é mais acentuada e outras que é menos...isso também tem a ver com as próprias pessoas, pela maneira como, se calhar, foram educadas porque também estão no papel de educadores enquanto pais e acho que ainda há marcas nas famílias, por exemplo, em termos do que é de rapaz e de rapariga mas isso também é uma influência social muito grande. Se formos aos hipermercados há a prateleira de rapaz e de rapariga mas também já está muito mais aberto. Os pais reconhecem muito melhor que a menina queira um carro ou que o menino queira uma boneca ou uma vassoura, coisa que antes não era muito bem aceite e agora já aceitam melhor e já compram e os próprios miúdos também não fazem tanto essa separação sobre o que é das meninas e do que é dos meninos e eu acho que tem havido uma evolução nesse aspeto.

Há vários anos que faço isto no jardim de infância e temos um dia que é a sexta-feira que eles podem trazer um brinquedo de casa para mostrar aos amigos e é uma coisa escolhida por eles...quando eu comecei a fazer este trabalho com eles era muito muito muito notório quais eram os brinquedos dos meninos e quais eram os brinquedos das meninas, havia mesmo uma separação, tanto que eu quando me apercebi disso, um dia pedi aos meninos para porem os brinquedos que trouxeram numa mesa e as meninas para porem na outra mesa e quando olhámos, porque nos sentámos numa roda à volta das mesas, quando olhámos eu perguntei: “Então? O que é vocês têm a dizer?” e os próprios miúdos disseram: “os das meninas são quase todos cor de rosa e os dos rapazes são quase todos pretos ou vermelhos”, era a cor que sobressaía nitidamente e outra coisa, as meninas têm muitos mais peluches, traziam muitos peluches e muitas coisas de cozinha e as próprias crianças...eu lembro-me que fiz este trabalho com eles e na altura até fiz um registo e era notória essa diferença. Os rapazes tinham mais brinquedos tecnológicos e isto foi, se calhar, há uns sete anos que eu fiz esta experiência e agora, passados estes anos, desde aí há dois ou três anos que eu tenho sentido que tem havido maior equidade no tipo de brinquedos. As meninas também já trazem coisas com pilhas, tecnológicas. Trazem cada vez menos coisas ligadas à lide doméstica e, por outro lado,



os rapazes também começaram a trazer mais coisas ligadas à vida doméstica, como por exemplo...também, às vezes, é fruto das políticas dos supermercados...promovem os legumes, as frutas e os rapazes aderiram tanto com as raparigas. Também este boom dos chefes de cozinha fez com que os rapazes começassem a aderir mais às brincadeiras de fazer a comida. Sinto mesmo que tem havido uma aproximação entre os meninos e as meninas e isso deixa-me muito contente porque acho que é muito importante.

**Entrevistadora** - Consegue identificar essa evolução e essa abertura da sociedade face às questões de género nas próprias crianças?

**Entrevistada** - Sim consigo...apesar de eles terem ainda algumas coisas, por exemplo, eu acho que eles ainda, apesar de os rapazes se cruzarem muito mais com as raparigas ainda se vê muito no recreio o grupo das meninas, o grupo dos meninos mas isso também faz parte da igualdade entre os grupos mas já se entrecruzam mais. Por exemplo, ontem uma menina fez anos e eu perguntei qual tinha sido a coisa que ela mais tinha gostado e ela disse que tinha gostado mais de receber um carro telecomandado e eu achei muito engraçado, nota-se uma maior abertura neste aspeto.

**Entrevistadora** - Quais as potencialidades e limitações no desenvolvimento da criança?

**Entrevistada** - Eu acho que passar estereótipos muito fixos, aquilo que é próprio das raparigas ou o que é que é próprio de rapazes e isso foi sempre muito passado na escola, até através dos livros para crianças, a literatura infantil, porque há livros muito marcantes sobre o que é que é de rapariga e o que é que é de rapaz...às vezes livros sobre as profissões em que o bombeiro é sempre homem, a médica é quase sempre uma mulher...é preciso abrir as perspetivas das crianças para que saibam que todos podem ser bombeiros, homens e mulheres, todos podem ser jornalistas e, portanto, este trabalho de abrir as perspetivas das crianças para esta igualdade penso que é formativo e que lhes pode dar a conceção, em termos do seu crescimento, enquanto pessoas, de que todos podem fazer tudo e que deve, realmente existir essa igualdade de oportunidades, ao passo que se as crianças, desde muito cedo, comecem a sentir que se for menina vai ajudar a mãe na cozinha e se for menino vai com o pai para a mecânica, por exemplo. Na sua formação enquanto pessoas vão ficar com a ideia de que uns têm de fazer uma coisa e os outros, outra e, também, que as coisas que os rapazes fazem são mais valorizadas que as das raparigas e isso é discriminatório.

Por isso eu acho que, desde pequeninos, e no jardim de infância é importante esse trabalho, de que todos podem fazer tudo, que somos todos diferentes porque uns gostam de fazer umas coisas, outros outras mas que isso não tem a ver com ser rapaz ou rapariga e que todos têm direito a essa diferença. São nestas idades que eles estão mais recetivos para compreender isto e para serem informados sobre este tema, apesar de um achar que deve existir, simultaneamente, um acompanhamento das famílias para estas perspectivas. Como é que eu, às vezes, tento fazer isso? Quando trabalhamos estas questões, tentar fazer chegar, através dos trabalhos deles mensagens para os pais para eles também começarem a pensar...e depois também falar com os pais nas reuniões...para também perceberem que esta abertura de oportunidades tem de ser para ambos os sexos e eu sinto que estas novas gerações que têm filhos não têm estas questões tão marcadas.

**Entrevistadora** - Quais as implicações na prática?

**Entrevistada** - É assim...há alguns trabalhos que eu faço com eles. Primeiro tento ter muito cuidado nos livros que escolho para trabalhar com eles porque eu acho que há livros que são marcadamente sexistas, até tenho alguns na sala, por exemplo, nas profissões nota-se muito e eu tento desmontar isso com eles quando vou abordar...a questão do bombeiro é nitidamente marcada, o bombeiro e o polícia são sempre representados pela figura masculina e a professora é quase sempre representada por uma mulher. Eu este ano fiz um trabalho com eles a seguir ao carnaval porque muitos deles vieram vestidos de polícia e ainda se vê muito no carnaval as meninas vestidas de princesas e os rapazes de bombeiro e polícia e nessa sequência, acabámos por fazer um trabalho em que eu lhes pedi para eles desenharem mas não disse a profissão, disse assim:” vão desenhar uma pessoa que ensina numa escola” e eles tinham de desenhar e dar um nome à pessoa que tinham desenhado e depois íamos fazer uma estatística e a maior parte das crianças desenharam uma professora, uma figura feminina e depois eu disse: “agora vamos desenhar uma pessoa que ajuda a apagar o fogo quando há incêndios nas florestas ou nas casas e que ajuda as pessoas quando têm acidentes...uma pessoa que faz esse trabalho” e uma percentagem grande desenhou um homem e eu sabia que era um homem porque eles tinham de dar um nome à pessoa e dava para distinguir os femininos dos masculinos. Depois fiz isso com várias profissões e no fim, fizemos uma estatística...quantos homens é que há nesta profissão e quantas mulheres é que há. No bombeiro notava-se muito essa discrepância no polícia também. No

cozinheiro ou cozinheira não se notava tanto...havia algumas em que se notava mais que outras e como fizemos esse tratamento estatístico com um gráfico de barras deu para desconstruir essas ideias. Depois perguntei: “Mas porque é que vocês acham que quase todos os meninos fizeram uma professora? Podiam ter feito um professor também ou não?” e estivemos a conversar sobre isso e depois alguns diziam: “ah eu também conheço um senhor que é amigo do meu pai que é professor...os homens também podem ser professores” e estivemos a tentar desconstruir estas ideias, porque no fundo existem estas ideias porque é socialmente tão marcante que acaba por transmitir esta informação para as crianças e no jardim de infância é importante que se desconstruam estes conceitos e ajudar nesse sentido e isso foi um trabalho que fizemos este ano mas no fundo é ajudá-los a pensar sobre os assuntos e sobre estas questões, para que eles possam aprender a pensar por eles próprios para formarem as suas próprias concepções.

**Entrevistadora** - Qual o sentido/pertinência face aos contextos da atualidade, perspetivando a criança individualmente e em grupo?

**Entrevistada** - Eu acho que hoje na sociedade há uma abertura teórica para estas questões e há incentivos à igualdade de género. Por acaso eu agora estou a fazer um projeto no campo empresarial com umas pessoas minhas amigas e nas candidaturas que nós vamos fazer para recorrer a fundos, uma das coisas que é valorizada é nós contratarmos dentro de uma perspetiva da igualdade de género e há uma listagem de profissões em que está o subgénero menos representado e se nós contratarmos pessoas dentro do subgénero menos representado temos mais pontuação para aceder a financiamentos. Isto é um exemplo mas há vários hoje em dia em Portugal em que é incentivada a igualdade de oportunidades e, portanto, eu acho que se isto existe na sociedade como concepção...por exemplo em França, o Macron também quis tantos ministros como ministras. Em Portugal ainda há cotas para haver deputadas porque ainda há muito trabalho a fazer, de qualquer forma existe uma preocupação social de construir a igualdade de género e eu acho que isso também tem de ser vivenciado nas escolas com as crianças desde pequeninas porque é o contexto onde elas estão a ser formadas e é onde se passa, também, muitas mensagens às famílias e, portanto, eu acho que em termos individuais isso tem de ser trabalhado e em termos de grupo também. No dia a dia, através dos exemplos, através das coisas que pedimos às crianças de cortar um bocado...por exemplo, eu tenho aqui uma rapariguinha querida de seis anos que quer sempre ir ajudar os pequeninos de três anos a ir fazer xixi...muito maternal e cuidadora

e eu apercebi-me disso...quando estamos no recreio quer, muitas vezes, ir buscar uma vassoura para varrer o recreio...está naquela fase de imitação da figura feminina e eu quando comecei a perceber isso pensei assim: “Espera lá...os rapazes também vão ter que começar a ajudar os mais pequeninos nestas coisas” e então comecei a dizer: “Oh J. a S. já foi com o S. fazer xixi vai lá tu agora para o ajudares também” e é através destas pequenas coisas do dia a dia que eu tento incentivar para que tantos os meninos como as meninas tenham as mesmas tarefas. Isto é mais em termos individuais, depois em grupo, são atividades, algumas programadas para esse efeito, outras que surgem nas conversas do dia a dia...com o intuito de os ajudar e ensinar a pensar e a repensar as várias questões, fazê-los refletir sobre as coisas. Às vezes fazemos as sessões de filosofia para crianças em que eu digo: “Agora eu vou colocar uma pergunta e todos temos de falar sobre isso” e já fizemos o que é que são coisas de homem e o que é que são coisas de mulher e depois eles foram falando sobre isso e foi mais para levantar estas questões e pô-los a pensar e a discutir sobre isso. No fundo é tentar um pouco que este imperativo da sociedade que é a igualdade de género e a nossa constituição apela a isso, seja trabalhada com as crianças, de acordo com as idades e que seja fundamentada junto delas...isso é uma preocupação minha.

#### **BLOCO 4. – Influência das questões de género nas planificações**

**Entrevistada** - Tento sempre que esta questão seja transversal porque ela é transversal...passa por todas as áreas, até na matemática, como eu há pouco expliquei a atividade com os gráficos de barras e eu tenho sempre essa preocupação, tanto nas questões de género como noutras como a tolerância, respeito pelas diferenças, porque há uma serie de questões de formação pessoal e social que eu tento sempre ter bem presentes e tentar criticar-me a mim própria, porque eu também sou vítima de uma sociedade machista, quando tenho comportamentos que não fomentam isso, tento sempre fazer uma análise da minha prática, substituindo por comportamentos que fomentam e respeitam a diversidade que existe

**Entrevistadora** - Nos projeto pedagógico fez referência, em algum ponto, às questões de género?

**Entrevistada** - Sim fiz, temos um projeto, que no nosso caso se chama plano de grupo, que está dividido pelas várias áreas de conteúdo, a formação pessoal e social e as restantes, as que integram as orientações curriculares e onde temos que definir as

intenções de trabalho e eu tenho sempre essa intenção de trabalho, que é incentivar, de facto, a questão da igualdade de género e tentar que as crianças desenvolvam atividades nesse âmbito

**Entrevistadora** - As questões de género estão contempladas nas planificações (dimensões – objetivos, atividades, estratégias, avaliação) das atividades de sala? De que modo?

**Entrevistada** - Por vezes, elas estão presentes transversalmente, ou seja, estão subjacentes às atividades, outras vezes as atividades são planificadas nesse sentido. Por exemplo, como eu há pouco disse, e já este ano fizemos, umas sessões, que eu chamo filosofia para crianças mas também não sei muito sobre isso mas tentar pô-los a falar sobre várias coisas e já escolhi essa temática muitas vezes e quando falei das profissões relacionei, de facto, com este tema. Há sempre ao longo do ano, pelo menos, dois projetos mais consistentes em que eu tento trabalhar estas questões de uma forma mais concreta mas tirando isso estão sempre presentes no dia a dia. Há alguns livros que eu também tento escolher que também fomentam essas questões e hoje em dia há livros muito interessantes e eu já adquiri alguns que trabalhámos este ano. Por exemplo, um que se chama todos fazemos tudo, este livro não só trabalha as questões da igualdade de género como também trabalha a igualdade sexual, de outras formas de discriminação e já trabalhámos esse livro este ano porque há sempre algumas atividades que são planificadas com o intuito de trabalhar essas questões e que vão mais directamente ao encontro das mesmas. Fora isso é o quotidiano, o recreio, a casinha das bonecas, os contextos de brincadeira livre onde eu tento observar como é que eles estão a desenvolver, também essas competências e depois tentar perceber quando as coisas precisam de ser modificadas para também intervir para mudar...às vezes é mudar o espaço, às vezes é mudar os materiais. Por exemplo, eu sempre gostei de ter materiais de construção, legos, blocos essas coisas e houve uma altura que eu sentia no jardim de infância que eram sobretudo os rapazes que iam para essa área e uma ótima maneira para nós, educadores ou educadoras irmos brincar com eles e assim também se aproximam as meninas...é tentar que estes processos de identificação também ocorram desta maneira. As raparigas agora também escolhem muito as construções, também já fazem muitas rampas e brincam com os carros. Assim como na casinha das bonecas eu procurei sempre que a casinha das bonecas não fosse cheia de “folhinhos” e coisas muito femininas, que tivesse uma maior diversidade de materiais para também estimular

a criatividade e os rapazes aderem da mesma maneira à área da casinha e fazem brincadeiras muito semelhantes até e eu acho que isso é bom.

#### **BLOCO 5. – Prática profissional**

**Entrevistadora** - Identifique um conjunto de situações que considera que possam favorecer os estereótipos de género. Que cuidados a ter, na prática, para fomentar uma educação para a igualdade de género: gestão do grupo, materiais etc.?

**Entrevistada** - Eu penso que uma das coisas que é preciso ter cuidado é, de facto, com os materiais que se colocam dentro do jardim de infância...o tipo de brinquedos e o tipo de livros...não marcar muito aquilo que é de menina e de menino porque isso eles já trazem tanto de casa que é importante ter materiais que sejam mais universais neste aspeto e, portanto, eu não tenho aqui no jardim que seja daquelas coisas que sejam, tipicamente, brincadeiras de meninas, como por exemplo, as maquilhagens, “pincelinhos” para pintar as unhas, apesar de elas fazerem isso com os materiais que existem mas isso já tem a ver com a própria criatividade das crianças e depois eu, às vezes, também intervenho...Ainda há tempos queriam pintar o cabelo e pediram os pinceis das pinturas para pintar o cabelo e depois andavam a pintar umas às outras e eu depois fui tentar aliciar os rapazes “então e tu não queres pintar o cabelo?”. Outras vezes mostro fotografias das revistas para eles também terem acesso a coisas diferentes e pronto, os rapazes depois também quiseram pintar o cabelo e acabou por gerar novas brincadeiras porque ao pintarem aquilo fazia cócegas na cabeça e eu tentei puxar mais para esse lado e foi muito divertido.

Depois a questão dos bibes, tentar que não sejam marcadamente femininos ou masculinos, embora isso também tenha muita influência das famílias. Depois há uma coisa que me irrita pessoalmente que é o facto das meninas virem com as unhas pintadas para o jardim de infância mas pronto tem, também, a ver com a família e eu tento um pouco trabalhar isso com os miúdos e com as mães, também. Digo que eu preciso de ver as unhas das meninas para ver se estão todos de boa saúde, porque acho que, às vezes, as famílias, também, introduzem algumas coisas que só distraem os miúdos de coisas que são mais importantes para a idade deles e há, de facto, alguns estereótipos na forma como as meninas e os meninos vêm para o jardim. No dia da ginástica eles já sabem que têm de vir de fato de treino ou com uma roupa com que se possam mexer bem e as raparigas e os rapazes têm de fazer as mesmas coisas e eu sinto que isso com o tempo

também vai acontecendo. Eu não penso muito em termos de rapazes e raparigas quando estou a planificar, penso mais no grupo todo, nas crianças no geral, não penso assim: “vou fazer isto porque se calhar as meninas vão gostar mais e vice versa...”

**Entrevistadora** - Quais os obstáculos às práticas e quais os aspetos favorecedores da educação para a igualdade de género?

**Entrevistada** - O aspeto mais favorecedor é que todos, famílias e jardim de infância tenham as mesmas conceções em relação às crianças...família, jardim de infância e sociedade. Se todos trabalharmos mais no sentido de fomentar a igualdade de género é muito mais fácil implementar. Quando existem contra-sensos, que são muito fomentados pela sociedade de consumo, no meu entender, até pela televisão, pela publicidade e etc. Quando essa parte dos media que é tão influente e a própria sociedade de consumo tornam-se obstáculos, porque não ajudam nada.

Depois também acho que seria interessante que nos jardins de infância existissem mais homens a trabalhar...isso também seria um fator de abertura. E quando digo jardim de infância digo a escola em geral. Acho que era importante a presença de homens nestes contextos. Por exemplo, não percebo porque é que a maior parte das auxiliares são mulheres, porque é que não existem homens? Acho que isso seria perfeitamente possível, se bem que, às vezes, sei de histórias de alguns educadores que a vida deles não tem sido fácil nesse aspeto, pertencem a comunidades em que não são, tão facilmente, aceites. No entanto, considero que isso é um estereótipo. Por exemplo, quando abrem concursos para auxiliares de acção educativa, deveria haver uma quota para o subgénero menos representado. Esse tipo de coisas tornam-se aspetos facilitadores porque vão para além da atividade, são aspetos da vida real com os quais as crianças estão em contato, bem como as famílias. Já que as crianças estão tantas horas nas instituições educativas, deveriam ter a oportunidade de contactar com figuras de ambos os sexos, isso seria bom. Porque, de facto, eles vêm às 7 da manhã e vão às 8 da noite para casa e estão, todo o dia, só com mulheres. No fundo é esta diversidade que, também, proporciona, a igualdade.

## **Anexo D – Transcrição entrevista (A3)**

### **BLOCO 2. – Caracterização do entrevistado**

**Idade** – 65 anos

**Sexo** – Feminino

**Anos de serviço** - 40 anos em educação pré-escolar/ Aposentada há 4 anos

**Percurso profissional/Funções desempenhadas** – Vertente comunitária (Comissões de moradores); Projetos realizados no âmbito da educação pré-escolar itinerante; Educadora na rede pública

**Habilitações literárias** – Curso de educadora de infância na Escola Superior de Educação João de Deus, Mestrado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

### **BLOCO 3. – Concepções face à educação para a igualdade de género**

**Entrevistadora** - Quais as suas concepções em relação à educação para a cidadania e igualdade de género? De que forma as valoriza? Considera que são importantes para o desenvolvimento da criança enquanto cidadão e membro da sociedade

**Entrevistada** - O meu percurso pessoal não é indissociável do meu percurso profissional e eu sempre achei que as questões de género e cidadania era uma questão que nem sequer se devia colocar porque no mundo que estamos...Eu iniciei a minha atividade profissional em meados dos anos 70 e o mundo, sobretudo a europa já tinha um grande desenvolvimento nesse aspeto mas o que é facto é que essas questões ainda estavam muito desequilibradas em termos do ser homem e ser mulher e que se projetavam, obviamente, nas crianças oriundas de famílias com estes modelos de estar em vida e sociedade e em que muitas das crianças no início da minha atividade profissional ainda cresciam, maioritariamente, com as mães...a entrada da mulher no mercado de trabalho só se deu mais tarde. Hoje, por exemplo, temos mais doutoradas que doutorados, em termos percentuais, saídos da universidade, portanto, houve, desde o inicio, uma tendência natural, da minha parte, para tratar rapazes e raparigas da mesma forma no âmbito do contexto em que nos encontrávamos que era ao nível da implementação de projetos novos e inovadores, quer na educação pré-escolar tradicional...portanto nunca houve separação nas atividades para rapazes ou para



raparigas. A minha atividade em jardim de infância sempre foi vocacionada para as crianças em desenvolvimento, em aquisição de conhecimentos, em aquisição de atitudes, em aquisição de regras baseando-se, fundamentalmente, numa coisa que é o respeito pelos outros e ter em linha de conta o outro e o outro é a outra ou o outro, independentemente de ser rapaz ou rapariga.

Por exemplo, as atividades de educação física eram iguais para rapazes e raparigas, não dividia o grupo, por exemplo, agora rapazes e depois raparigas. Aquilo que uns faziam, faziam os outros, adaptado às idades. Os contos, as canções, os jogos, os legos, a utilização dos media quando começou a existir computadores nos jardins de infância...o tipo de tarefas pedido a cada uma das crianças no seu todo identificava-se sempre pelo contexto em que estávamos enquanto grupo de pares e não enquanto rapazes e raparigas, portanto tanto varre um como o outro como limpa um como o outro...as tarefas são exatamente iguais.

Uma coisa que eu sempre utilizei foram os tutores, as crianças mais velhas serviam de exemplo para as mais novas, os mais velhos orientavam os mais novos nas diferentes tarefas, independentemente de serem rapazes ou raparigas...tinha rapazes a orientar raparigas e raparigas a orientar rapazes e eu acho que isto é fundamental porquê? Porque quando eles saem da escolaridade obrigatória e optam por uma profissão, hoje em dia, poucas são as profissões que não possam ser ocupadas por homens e mulheres...se olharmos, por exemplo, para a saúde, existem turnos que têm estar homens e mulheres disponíveis para fazer turnos, de noite, ao fim de semana...Se isso for uma coisa que é inculcida desde cedo nas crianças, mais facilmente a sociedade vai ter que aceitar a formação destes indivíduos ao longo da vida, com as suas opções profissionais, dando lugar aquilo que foi a escolha de cada um na sua opção profissional e não pelo género. Por exemplo, o caso da docência, porque é que maioritariamente continua a haver mais mulheres educadoras do que homens? Porque, de facto, há muitos poucos modelos de educadores de infância e professores que as crianças depois queiram seguir...os rapazes que estão em formação, quer na educação pré-escolar, quer depois ao longo da vida, têm como modelos da docência a figura feminina e, portanto, se eles não tiverem modelos masculinos nas diferentes profissões, ao contactarem, desde cedo, com elas, dificilmente, a sociedade e família poderão caminhar nesse sentido se não houver, também, no longo período escolar que as crianças atravessam ao longo da sua

formação, modelos masculinos. Se eu não tinha modelos masculinos dentro do jardim de infância, o que eu fazia era que entre pares, não houvesse a discriminação.

Nos encontros que fiz, ao longo de 40 anos, de formação de adultos, com as famílias, a questão dos modelos masculinos era uma constante...o pai não é só para jogar à bola, porque as meninas não gostam de jogar à bola e depois não vão com o pai ou então as meninas têm, desde cedo, também gostar de jogar à bola e desafiar as próprias figuras masculinas no seio da família que, tradicionalmente, estão habituados a mãe a lidar mais com as raparigas...estamos a esquecer-nos da psicologia, o complexo de Édipo e o complexo de Electra, ele já está suficientemente marcado pela filha puxar mais para o pai e o filho mais para a mãe, o que é compreensível...então temos de fornecer outros modelos na educação pré-escolar para que eles possam, igualmente, cruzarem-se, no seu crescimento, no seu conhecimento com pai e mãe a partir dos modelos que trazem do jardim de infância.

#### **BLOCO 4. – Influência das questões de género nas planificações**

Em termos das planificações...as que existem, ao nível das atividades do jardim de infância, depende, de grupo para grupo, de contexto para contexto. A planificação que eu possa fazer para um grupo heterogéneo numa cidade com rapazes e raparigas dos 3 aos 5 anos é diferente, da planificação que eu tenho que fazer num meio rural para crianças dos 3 aos 5 anos, rapazes e raparigas porque, quer queiramos quer não, ainda hoje há tradições nos meios do interior e mais rurais que prevalecem mais do que nos meios citadinos...têm outros modelos, vão mais ao teatro, vão mais ao cinema e, portanto, as planificações têm de ser feitas, tendo em linha de conta, o contexto educacional em que nos encontramos mas, por outro lado, o grupo de crianças. Temos o privilégio de trabalhar com crianças que, apesar de já trazerem alguma cultura, porque elas não vêm em bruto, estiveram num contexto familiar, comunitário e social e, portanto, já trazem situações adquiridas e modelos interiorizados, ainda estão numa fase muito embrionária de consolidar conceitos, porque elas são esponjas.

Como educadoras somos mais livres de cruzar estas questões com as outras aprendizagens, porque no 1º ciclo, com a questão dos programas, o professor ou a professora, rapidamente, esquecem a igualdade de género e, portanto, há aqui um hiato que eu acho que deveria ser retrabalhado, repensado, recontextualizado para uma sequencialidade real. Não é a articulação que se faz em momentos pontuais da festa do

dia mundial da criança, do encerramento do ano letivo que dão para dar continuidade a um processo que se iniciou no jardim de infância.

**Entrevistadora** - Quais as potencialidades da educação para a cidadania e igualdade de gênero?

**Entrevistada** - As potencialidades são imensas...eu não me canso de repetir: é a faixa etária privilegiada por consumir tudo o que o adulto lhes dá, por um lado. Por outro lado, em termos de constrangimentos, o que poderá haver é algumas situações em que o educador ou a educadora tenham que se esforçar um pouco mais para provocar um maior número de encontros com os adultos fora do jardim, neste caso, a família nuclear, pai, mãe, famílias monoparentais, os avós e criar circuitos de diálogo e discussão.

**Entrevistadora** - Qual a pertinência de trabalhar, com as crianças, as questões de gênero, na atualidade, perspetivando-as a nível individual e em grupo.

**Entrevistada** - Eu penso que tudo quanto seja em grupo beneficia porque todas as histórias que contes, todos os exemplos que dês, todas as abordagens que fazes na conversa com o grupo são fundamentais até para fundamentar a discussão dentro do próprio grupo porque as próprias crianças transportam para o diálogo do grupo as suas próprias vivências..."eu ontem fiz com o avô, com a avó, com a mãe, com a tia"...e isso tudo pode dar uma sinopse depois pela parte da educadora, devolvendo ao grupo já, digamos, trabalhados os conceitos onde queremos chegar na viragem em que estamos, que é, antigamente, as histórias tradicionais contam-nos o tradicional mas há histórias hoje...por exemplo, não perder as histórias, o teatro, a música, tudo o que é tradicional...manter como raiz cultural, como identidade cultural do povo que somos mas, simultaneamente fazendo o contraponto com histórias que já abordam os conceitos diferentes, tarefas iguais para homens e mulheres, mostrar bombeiros e bombeiras, toda esta abordagem. Quando falamos em trabalhar individualmente e em grupo, eu acho que o individual com cada uma das crianças terá que ser trabalhado, individualmente, com maior incidência em casos que tu sintas que a família não está a conseguir acompanhar os tempos e aí justifica-se mas sem essa criança sentir que há um distribuir de tarefas mais acentuado para aquela criança para ela conseguir desmontar o que existe no seio daquela família que não está de acordo com a evolução dos dias de hoje mas sem que a criança o sinta, para não se sentir marginalizada perante o grupo, portanto tem de haver muito cuidado e muita assertividade nessas situações, senão em vez de fazermos bem,

fazemos com que ela se sinta marginalizada, tem que haver um cuidado imenso. Mas não tenho nada contra em trabalhar mais com uma ou outra criança que vão aparecendo ainda com sintomas no discurso, de atuação, no sentido de reforçar a desmontagem mas mantendo a par e passo uma conversa mais próxima com esses pais e essas mães do que com os outros, para se explicar o que é que se está a tentar fazer. Não é contra a criança, é a favor da criança que ao crescer vai entrar num mercado de estudantes que hoje são os estudantes do erasmus...preparar a família que mesmo sendo rapariga, quando chegar a altura deixem-na voar. E preparar também a família para que se a criança escolher uma profissão, não estranhar se não for tradicionalmente a feminina ou tradicionalmente a masculina. O contexto determina a atuação.

Quando, por exemplo, se chama a guarda para vir mostrar os cães eu peço mandem homens e mulheres...porque eles vêm fazer demonstrações de cães...e eu digo sempre mandem homens e mulheres porque eu tenho rapazes e raparigas, portanto, também depende de nós, da nossa sensibilidade ao fazer o pedido...vamos a um quartel de bombeiros..."não há cá mulheres? Então onde estão? Venham!"...as visitas de estudo, pedir para estarem homens e mulheres para serem os modelos daqueles que estamos a formar, para eles perceberem que tudo é possível.

**Entrevistadora** – Nos projetos pedagógicos fazia referência às questões de género?

**Entrevistada** - As questões de género e cidadania fazem parte dos projetos pedagógicos. Não está que vamos trabalhar o género e a cidadania está nas propostas de atividade e nos encontros com a família. As famílias têm de estar a par e passo com o que nós estamos...Em 2017 não há jardim de infância que possa fazer um trabalho que se diga que está à procura da igualdade de género e cidadania e propô-lo às crianças senão discutir e não tiver debates com estas famílias. Dou-te um exemplo...as crianças, hoje em dia, vêm as mães frequentemente a utilizar o facebook, e se tu fores questionar crianças os pais não estão no facebook...esta que é uma coisa dos dias de hoje tem de ser abordada no contexto familiar. Todos os anos, para as diferenças que se vão operando que são rapidíssimas, que são à velocidade da luz temos que estar muito atentos aquilo que fazemos, ao uso dos computadores, perceber quem é que em casa usa, quem manipula, quem está mais tempo, porquê, o que é que faz e depois, curiosamente, chegas à conclusão de que as mães estão mais tempo do que os pais nos computadores por motivos diferentes...porquê? Vamos questionar, vamos perceber isto

com os miúdos. “Estão a falar com as amigas” mas estão a dar notícias de quê? Qual é a importância?. “E o pai não tem amigos? Tem...então onde está o pai? Foi com os amigos beber café” Temos de pensar...então o que é mais saudável? É sair e fazer outras coisas ou estar sentado no mesmo sítio? A mulher continua a ter igualdade de oportunidades mas vamos ver se está a usá-las bem...e isso pode ser trabalhado com as crianças porque elas têm os computadores na frente...depois chegaram a dizer “eu ontem estive com a minha mãe no computador...a fazer o quê? Ela estava a dizer-me as notícias das amigas...” e depois veio o rapaz e disse “eu ontem estive com o meu pai a fazer um jogo no computador” e eu disse “vocês não são irmãos? Não gostavas de fazer um jogo também? E tu não gostavas de saber as notícias das amigas? Então amanhã proponham trocar”

Nós temos de saber o que está a ser consumido em casa em termos de género e cidadania que é para saber o que é que temos de trabalhar...já não é só a cozinha agora é também os computadores...como é que a mulher usa o computador em casa na frente dos filhos, como é que o pai usa e de que maneira e aí, fazer a troca. Hoje em dia temos que juntar às coisas da profissão e do desempenho do homem e da mulher no seio da família, a utilização das tecnologias...como é feita pela mulher, como é feita pelo homem porque são aqueles que estão em casa, são a família daquela criança e importa perceber que modelos é que estão a passar da utilização das novas tecnologias. Estas temáticas dos dias de hoje põem desafios aos adultos, em relação às crianças, fabulosos...mas têm que ser trabalhados já porque as crianças aos 5 anos têm acesso ao telemóvel com internet.

### **BLOCO 5. – Prática Profissional**

**Entrevistadora** – Pode identificar de conjunto de situações que possam favorecer os estereótipos de género?

**Entrevistada** - As situações da prática, aquilo que me trazem que vincula mais estereótipos e que acabam por ser transmitidas à criança acontece no seio da família e na comunidade envolvente e depois compete à educação pré-escolar, ou não, porque há pessoas que não defendem isto, porque há educadores que não defendem, mas há pessoas que defendem a igualdade de situações e oportunidades, porque é assim, nós, para além de educadoras, somos pessoas e quem não incute no seu ser-pessoa determinado tipo de conceitos, dificilmente, depois os aborda na sua prática

profissional. A preocupação que se tem para dar igualdade de oportunidades às crianças não pode ser um *slogan*, tem de ser uma realidade todos os dias.

As situações da prática que vinculam mais o estereótipo e que acaba por ser transmitido à criança acontece no meio da família e na comunidade envolvente, portanto é por aí e depois compete à educação pré-escolar, ou não, porque há pessoas que não defendem isto...mas pessoas que o defendam a igualdade de situações e oportunidades, porque nós antes de sermos educadoras somos pessoas e quem incute na sua pessoa determinados tipos de conceitos, dificilmente depois os aborda na sua prática profissional...a preocupação que se tem para dar igualdade de oportunidades às crianças não pode ser um slogan, tem de ser uma realidade todos os dias...

As novas tecnologias que são usadas no seio da família...não há famílias mesmo as mais pobres que não tenham telemóvel com internet e a maior parte, de facto, o que eu vejo são as mulheres a utilizá-lo de forma menos construtiva para a educação dos próprios filhos...em relação aos miúdos, de facto, é um constrangimento. Em relação ao contexto social neste momento em Portugal, apesar de termos mais mulheres doutoradas do que homens, continuamos a olhar à nossa volta e a ver que temos mais lugares de chefia ocupados por homens do que por mulheres, o que é um no *sense*, porque se há maiores habilitações nas mulheres continua a não se perceber porque é que os salários de topo não podem ser ganhos por mulheres que têm mais qualificação para o desempenho de determinados cargos.

Nos meios mais pequenos, sobretudo, nas aldeias, ainda tens um forte enraizamento no desempenho de tarefas no seio da família maioritariamente pela mulher e maioritariamente pelo homem, as que implicam força as que implicam local de trabalho, todas essas opções.

Desde o início deste século e daqui a alguns anos é que vamos começar a sentir uma verdadeira mudança, porque os pais que têm agora os filhos no jardim de infância não tiveram educação pré-escolar onde o género e a cidadania era trabalhado em termos de igualdade de géneros em contexto escolar. Não havia uma preocupação em termos reais de isto ser absorvido pelas crianças.

**Entrevistadora** - Quais os cuidados a ter na prática em relação à educação para a cidadania e igualdade de género?

**Entrevistada** - Os rapazes tendem a usar a força física, mesmo em idade pré-escolar para tirarem um brinquedo a uma rapariga...isto tem de ser trabalhado e desconstruído na prática profissional pelas educadoras, porque a força física é uma treta...qualquer mulher, qualquer criança, qualquer rapariga pode levar pela palavra, pela construção ou pela força física, a melhor, perante a disputa de um brinquedo...mas é mais frequente ser a menina, no jardim de infância, que vem junto da educadora dizer : “O xico, o manel, tirou-me o lego” é mais frequente serem elas a fazer isto...porquê? Porque o género e cidadania não está presente, porque a criança menina é mais protegida pela mãe, pelo pai e o rapaz é mais incitado a ir à luta e portanto se ele tem o brinquedo na mão não cede e por isso faz menos queixa o rapaz do que a rapariga. Isso tem origem, na maneira como nos três primeiros anos estas duas crianças foram contextualizadas em termos de género e cidadania...não foram. Tiveram, digamos, uma identidade de acordo com o que está disseminado na cultura familiar, comunitária e social ou seja, o rapaz é para ter força a rapariga é para pedir ajuda e isto sente-se aos três anos. Eles vão falar com a educadora e eles safam-se...então vamos desconstruir isto...a menina veio fazer queixa e nós: “então vamos lá ter com o Chiquinho. Oh Chico está aqui a Chica. Conversem lá os dois...só há esta peça os dois a querer utilizar, como é que vão fazer? Têm que negociar...tu já estás há meia hora com este jogo, neste momento isto vai para a Chica. Chica, não voltes a procurar-me para isto, tem de ser tu a dizer: já estas há tanto tempo que agora tenho de ser eu.” Isto tem de ser trabalhado de segundo a segundo...uma coisa que me aflige no jardim de infância é que tens sempre mais raparigas de roda de ti a fazer queixa, e eles têm a mesma idade. Têm 2, 3, 4 ou 5 anos tens sempre as raparigas à roda de ti e não tens rapazes...eles desenrascam-se porque já trazem um *background* quando vão para o jardim. E isto tem de ser trabalhado...começa tudo aí. Porque se estes pequenos pormenores não são trabalhados, tudo o resto não cola e, portanto, se nós estamos em contexto de passar à criança uma mensagem de que ela e ele têm igualdade de direitos de opção, de escolha para a vida, então também têm naquele contexto de jardim de infância. Mas se repararmos, são sempre as raparigas que estão à volta da educadora a dizer: “ele tirou”. O papel da educadora é dar coragem à menina que não lhe veio de fora da família mas tem de ser trabalhada ali. “se tu queres o triciclo, quem o tem é o Chico, por isso conversa com ele e não comigo porque eu não o tenho.” Isto faz-se uma vez, duas, três e à quarta já não vêm. Porque isto acontece aos 3, depois aos 4 já ganharam confiança e aos 5 dão-lhe uma “lâmparina”. Mas isto não é trabalhado e isto na relação entre pares, se não é trabalhado quando eles têm a mesma

idade, como é que depois é trabalhado numa fase já posterior, numa fase de escolher profissões.

As crianças precisam de experiência, têm de experimentar mas para isso precisam de ter o incentivo do adulto e o adulto tem de dizer: “mas se tu queres tens de fazer por isso”

Nos anos que trabalhei em jardim de infância, nos meses de maio e junho tinha sempre piscinas. Ia para dentro de água com eles e eles de braçadeiras os primeiros dias, depois deixavam-nas e aos quatro anos já sabiam nadar. Tanto se ensina a mergulhar de cabeça ao menino como à menina, porque a tendência das meninas é mergulhar de pés. É interessante fazer a experiência de observar uma piscina e tentar perceber quantas raparigas mergulham de cabeça, ou na praia, quantas furam as ondas e quantas vão andando até ter a água pela cintura e depois baixam-se. Porquê? Porque fisicamente homens e mulheres, rapazes e raparigas têm a mesma flexibilidade. Então vamos trabalhar, porque se não trabalharmos a vida do dia a dia nestas questões, então não vale a pena inventarmos projetos transversais de género e cidadania, sobre o que faz a mãe e o pai. Nós aprendemos vendo...por isso é importante ver, ouvir e depois transformar.

Foram muitos anos a vê-los a ouvi-los e a adaptar a organização do ambiente educativo em pé de igualdade com meninas e meninos.

É um trabalho exaustivo, não adianta eu estar a dizer hoje vamos visitar uma cozinha onde está um homem a cozinhar se depois quando eles se confrontam aos 3 anos e como nós dizemos “entre pares” é importante perceber: mas que pares? Se ele nunca precisam da ajuda ou raramente precisa e elas precisam tantas vezes? O que é que está aqui que não está a funcionar? Onde é que eu não estou a estimular esta criança para não necessitar tanto da minha intervenção quando ela tem uma disputa com um rapaz. Os modelos estão lá e nós, enquanto educadores, temos de ajudar a dar o salto em frente.

#### **BLOCO 6. – Síntese da entrevista**

**Entrevistadora** - Tem alguma sugestão para aprofundamento do estudo?

**Entrevistada** - As novas tecnologias usadas pelos adultos que estão próximos da criança como estereótipos porque, até agora, não eram abrangidas. Porque elas estão aí.



## Anexo E – Quadro de análise das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			Notas/Observações
		A1	A2	A3	
Conceções face à educação para a igualdade de género	Valorização	- “ (...) respeito pelo próximo, independentemente da raça, género ou idade, que esta conviva com as diferenças dos outros ou as suas no seu dia-a-dia e consiga respeitá-las e que viva em comunidade para que no futuro consiga ser um cidadão ativo, participante e responsável”	- “ (...) abrir as perspetivas das crianças para que saibam que todos podem ser bombeiros, homens e mulheres, todos podem ser jornalistas e, portanto, este trabalho de abrir as perspetivas das crianças para esta igualdade penso que é formativo e que lhes pode dar a conceção, em termos do seu crescimento, enquanto pessoas que todos podem fazer tudo (...) no fundo é ajudá-los a pensar sobre estas questões para que eles possam aprender a pensar por eles próprios e formarem as suas próprias conceções”	- “Houve, desde o início, uma tendência natural, da minha parte, para tratar rapazes e raparigas da mesma forma (...) A minha atividade em jardim de infância sempre foi vocacionada para as crianças em desenvolvimento, em aquisição de conhecimentos, em aquisição de atitudes, em aquisição de regras baseando-se, fundamentalmente, numa coisa que é o respeito pelos outros...é ter em linha de conta o outro e o outro é a outra ou o outro”	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A formação da identidade de género é valorizada, na medida em que as crianças começam a compreender qual o género com o qual mais se identificam.</li> <li>➤ As famílias têm um papel fundamental na educação para a cidadania e igualdade de género;</li> <li>➤ A sociedade, 105 bem como os</li> </ul>

<p><b>Implicações na prática</b></p>	<p>- “ (...) atenção do adulto na permanência nas áreas pelas crianças, para que estas consigam frequentá-las todas (de modo a retirar o máximo de proveito destas) por escolha livre ou condicionada pelo adulto (...) alerta para as conversas entre pares como meio de desconstruir certas ideias pré-concebidas que possam surgir; promover amizades entre todos os pares e uma mescla de géneros nas interações incentivando a brincadeiras comuns ou nos lugares sentados em grande grupo ou pequeno(s) grupo(s).”</p> <p>- (...) é necessário preparação para o que são as questões das crianças (...) Ao ser o modelo para a criança, nas diversas dimensões, já se transpõe</p>	<p>- “ (...) Primeiro tento ter muito cuidado nos livros que escolho para trabalhar com eles porque eu acho que há livros que são marcadamente sexistas.”</p> <p>- “ (...)pedi para eles desenharem mas não disse a profissão, disse assim:” vão desenhar uma pessoa que ensina numa escola” e eles tinham de desenhar e dar um nome à pessoa que tinham desenhado e depois íamos fazer uma estatística e a maior parte das crianças desenharam uma professora, uma figura feminina e depois eu disse: “agora vamos desenhar uma pessoa que ajuda a apagar o fogo quando há incêndios nas florestas ou nas casas e que ajuda as pessoas quando têm acidentes...uma pessoa que faz esse trabalho”</p>	<p>- “ As atividades de educação física eram iguais para rapazes e raparigas, não dividia o grupo, (...) Aquilo que uns faziam, faziam os outros, adaptado às idades. Os contos, as canções, os jogos, os legos, a utilização dos media quando começou a existir computadores nos jardins de infância...o tipo de tarefas pedido a cada uma das crianças no seu todo identificava-se sempre pelo contexto em que estávamos enquanto grupo e não enquanto rapazes e raparigas, portanto tanto varre um como o outro como limpa um como o outro...as tarefas são exatamente iguais (...)</p> <p>- “ Uma coisa que eu sempre utilizei foram os tutores (...)</p>	<p>media incutem, por vezes, nas crianças a ideia de que existem coisas de menino e coisas de menina;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Os livros selecionados para trabalhar com as crianças devem ter em conta estas questões para que as histórias não sejam, marcadamente, femininas ou masculinas</li> <li>➤ As crianças aprendem e desenvolvem o respeito pelo outro, a aceitar as diferenças, ao</li> </ul>
--------------------------------------	--	--	---	---

		<p><i>para as crianças esses valores e sentimentos, e isso é muito importante.“</i></p>	<p><i>os mais velhos orientavam os mais novos nas diferentes tarefas, independentemente de serem rapazes ou raparigas...tinha rapazes a orientar raparigas e raparigas a orientar rapazes (...) quando eles saem da escolaridade obrigatória e optam por uma profissão, hoje em dia, poucas são as profissões que não possam ser ocupadas por homens e mulheres (...) Se isso for uma coisa que é inculcada desde cedo nas crianças, mais facilmente a sociedade vai ter que aceitar a formação destes indivíduos ao longo da vida, com as suas opções profissionais, dando lugar aquilo que foi a escolha de cada um na sua opção profissional e não pelo género (...) “</i></p> <p><i>- “ Eu penso que tudo quanto</i></p>	<p>mesmo tempo que aprende a viver em comunidade e, do mesmo modo, não limitam a escolha das brincadeiras e materiais de acordo com género;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As crianças na faixa etária entre os 3 e os 5 anos adquirem modelos e desenvolvem atitudes que os acompanham para a vida;</li> <li>➤ Os meninos e as meninas não devem ser tratados de</li> </ul>
--	--	---	--	--

			<p><i>seja em grupo beneficia porque todas as histórias que contes, todos os exemplos que dêes, todas as abordagens que fazes na conversa são fundamentais até para fundamentar a discussão dentro do próprio grupo porque as próprias crianças transportam para o diálogo do grupo as suas próprias vivências... ”eu ontem fiz com o avô, com a avó, com a mãe, com a tia” ...e isso tudo pode dar uma sinopse depois pela parte da educadora, devolvendo ao grupo já, digamos, trabalhados os conceitos onde queremos chegar na viragem em que estamos (...)</i></p> <p>- “ Todos os anos, para as diferenças que se vão operando que são</p>	<p>maneira diferente, é preciso ter em atenção as suas características enquanto pessoas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não existem profissões para homens e mulheres, deve ser dada a oportunidade a todos para fazer tudo.</li> <li>➤ Às tarefas tradicionais atribuídas ao homem e à mulher, é necessário introduzir o uso da internet, pois o homem e a mulher utilizam-</li> </ul>
--	--	--	---	---

			<p><i>rapidíssimas, temos que estar muito atentos aquilo que fazemos, ao uso dos computadores, perceber quem é que em casa usa, quem manipula, quem está mais tempo, porquê, o que é que faz e depois, curiosamente, chegas à conclusão de que as mães estão mais tempo do que os pais nos computadores por motivos diferentes...porquê? Vamos questionar, vamos perceber isto com os miúdos. “Estão a falar com as amigas” mas estão a dar notícias de quê? Qual é a importância?. “E o pai não tem amigos? Tem...então onde está o pai? Foi com os amigos beber café” Temos de pensar...então o que é mais saudável? É sair e fazer outras coisas ou estar sentado no mesmo sítio? A</i></p>	<p>na de maneira diferente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ É necessário desconstruir, junto das crianças que as meninas precisam de ser protegidas e os meninos precisam de ser agressivos</li> <li>➤ As crianças em idade pré-escolar, apesar de trazerem, consigo, alguma bagagem, estão numa fase em que são como esponjas e dessa forma, adquirem e assimilam modelos</li> </ul>
--	--	--	--	---

			<p><i>mulher continua a ter igualdade de oportunidades mas vamos ver se está a usá-las bem...e isso pode ser trabalhado com as crianças porque elas têm os computadores na frente...depois chegaram a dizer “eu ontem estive com a minha mãe no computador...a fazer o quê? Ela estava a dizer-me as notícias das amigas...” e depois veio o rapaz e disse “eu ontem estive com o meu pai a fazer um jogo no computador” e eu disse “vocês não são irmãos? Não gostavas de fazer um jogo também? E tu não gostavas de saber as notícias das amigas? Então amanhã proponham trocar”</i></p>	
		<p><i>- “ (...) eu acho que, desde</i></p>		

<p><b>Potencialidades e limitações</b></p>	<p>- “ As potencialidades são a maior exploração de vários materiais e áreas, interesses diversos e brincadeiras variadas, bem como a construção do seu mundo de forma mais ampla e alargada, com limites mais largos e com maior diversidade. “</p> <p>- “ As limitações são as restrições que as famílias impõem às crianças (pela tipologia de educação que dão aos filhos e de ideias pré-concebidas que transmitem) delimitando as brincadeiras e os parceiros de brincadeira/ exploração. Pode também ter influência ao nível das relações com os outros inibindo-os e coagindo os outros, bem como a criação de</p>	<p><i>pequeninos, e no jardim de infância é importante esse trabalho, de que todos podem fazer tudo, que somos todos diferentes porque uns gostam de fazer umas coisas, outros outras mas que isso não tem a ver com ser rapaz ou rapariga e que todos têm direito a essa diferença (...)</i></p> <p>- “ (...) passar estereótipos muito fixos, aquilo que é próprio das raparigas ou o que é que é próprio de rapazes e isso foi sempre muito passado na escola, até através dos livros para crianças, a literatura infantil, porque há livros muito marcantes sobre o que é que é de rapariga e o que é que é de rapaz (...) “</p>	<p>- “Estamos a trabalhar com idades em que estamos a formar personalidades (...)</p> <p><i>Esta faixa etária dos 3 aos 5 anos ou dos 3 aos 6 é fundamental para a aquisição e interiorização de modelos. Se isso for transmitido a partir do jardim de infância vai ficando e acaba por fazer parte deles...das suas vivências entre pares”</i></p> <p>- “ (...) São sempre as raparigas que estão à volta da educadora a dizer: “ele tirou”. O papel da educadora é dar coragem à menina que não lhe veio de fora da família mas tem de ser trabalhada ali. “se tu queres o triciclo, quem o tem é o Chico, por isso conversa com ele e não comigo porque eu</p>	
--	--	--	--	--

		<p><i>estereótipos na primeira infância, com consequências na vida adulta (discriminação, segregação, machismo/feminismo...)"</i></p>		<p><i>não o tenho."</i></p> <p><i>- "As potencialidades são imensas (...) é a faixa etária privilegiada por consumir tudo o que o adulto lhes dá, (...) em termos de constrangimentos, o que poderá haver é algumas situações em que o educador ou a educadora tenham que se esforçar um pouco mais para provocar um maior número de encontros com os adultos fora do jardim, neste caso, a família nuclear, pai, mãe, famílias monoparentais, os avós e criar circuitos de diálogo e discussão."</i></p> <p><i>- " (...) porque é que maioritariamente continua a haver mais mulheres educadoras do que homens?"</i></p>	
--	--	---	--	---	--



			<p><i>Porque, (...) há muitos poucos modelos de educadores de infância queiram seguir...os rapazes que estão em formação, quer na educação pré-escolar, (...) têm como modelos da docência a figura feminina (...)</i> ”</p> <p>- “ (...) crianças que, apesar de já trazerem alguma cultura, porque elas não vêm em bruto, estiveram num contexto familiar, comunitário e social e, portanto, já trazem situações adquiridas e modelos interiorizados, ainda estão numa fase muito embrionária de consolidar conceitos, porque elas são esponjas”</p>	
--	--	--	--	--



			<p><i>individual com cada uma das crianças terá que ser trabalhado, individualmente, com maior incidência em casos que tu sintas que a família não está a conseguir acompanhar os tempos e aí justifica-se mas sem essa criança sentir que há um distribuir de tarefas mais acentuado para aquela criança para ela conseguir desmontar o que existe no seio daquela família que não está de acordo com a evolução dos dias de hoje mas sem que a criança o sinta, para não se sentir marginalizada perante o grupo, portanto tem de haver muito cuidado e muita assertividade nessas situações.”</i></p> <p>- “ (...) trabalhar mais com</p>	
--	--	--	--	--

			<p><i>uma ou outra criança que vão aparecendo ainda com sintomas no discurso, de atuação, no sentido de reforçar a desmontagem mas mantendo a par e passo uma conversa mais próxima com esses pais e essas mães do que com os outros, para se explicar o que é que se está a tentar fazer. Não é contra a criança, é a favor da criança que ao crescer vai entrar num mercado de estudantes que hoje são os estudantes do erasmus...preparar a família que mesmo sendo rapariga, quando chegar a altura deixem-na voar.”</i></p> <p><i>- “ (...) E preparar também a família para que se a criança escolher uma profissão, não estranhar se não for tradicionalmente a feminina ou tradicionalmente a</i></p>	
--	--	--	---	--

				<p><i>masculina.”</i></p> <p><i>- “ Em 2017 não há jardim de infância que possa fazer um trabalho que se diga que está à procura da igualdade de género e cidadania e propô-lo às crianças senão discutir e não tiver debates com estas famílias.”</i></p>	
<p><b>Influência das questões de género nas planificações</b></p>	<p><b>Planificação</b></p>	<p><i>– “ (...) na planificação semanal são consideradas para as atividades recorrendo ao concreto e palpável de modo a ser mais facilitador para as crianças compreenderem.”</i></p> <p><i>- “ Em diversos momentos ao longo do dia são abordadas essas questões, nas partilhas de materiais e brinquedos, nas interações, nos momentos informais de rotina (higiene, almoço e lanche), mesmo não</i></p>	<p><i>- “ No dia a dia, através dos exemplos, através das coisas que pedimos às crianças (...) atividades, algumas programadas para esse efeito, outras que surgem nas conversas do dia a dia...com o intuito de os ajudar e ensinar a pensar e a repensar as várias questões, fazê-los refletir sobre as coisas. Às vezes fazemos as sessões de filosofia para crianças em que eu digo: “Agora eu vou colocar uma pergunta e todos temos de falar sobre isso” e já fizemos o que é</i></p>	<p><i>- “ A planificação que eu possa fazer para um grupo heterogéneo numa cidade com rapazes ou raparigas dos 3 aos 5 anos é diferente, da planificação que eu tenho que fazer num meio rural para crianças dos 3 aos 5 anos, rapazes e raparigas porque, quer queiramos quer não, ainda hoje há tradições nos meios do interior e mais rurais que prevalecem mais do que nos meios citadinos (...) as planificações têm de ser feitas, tendo em linha de</i></p>	

		<p><i>contempladas na planificação semanal e projeto pedagógico.”</i></p>	<p><i>que são coisas de homem e o que é que são coisas de mulher e depois eles foram falando sobre isso e foi mais para levantar estas questões e pô-los a pensar e a discutir sobre isso (...)</i></p> <p><i>“ (questões de género) estão presentes transversalmente, ou seja, estão subjacentes às atividades, outras vezes as atividades são planificadas nesse sentido (...) Há sempre ao longo do ano, pelo menos, dois projetos mais consistentes em que eu tento trabalhar estas questões de uma forma mais concreta mas tirando isso estão sempre presentes no dia a dia”</i></p> <p><i>- “ Eu não penso muito em termos de rapazes e raparigas quando estou a planificar, penso mais no grupo todo, nas crianças no geral, não penso assim: “vou fazer isto porque se calhar as meninas vão gostar</i></p>	<p><i>conta, o contexto educacional em que nos encontramos mas, por outro lado, o grupo de crianças.”</i></p> <p><i>- “ As questões de género e cidadania fazem parte dos projetos pedagógicos. Não está que vamos trabalhar o género e a cidadania está na proposta de atividade e nos encontros com a família.”</i></p> <p><i>- “As crianças precisam de experiência, têm de experimentar mas para isso precisam de ter o incentivo do adulto e o adulto tem de dizer: “mas se tu queres tens de fazer por isso. “</i></p> <p><i>- “Nós aprendemos vendo...por isso é importante ver, ouvir e depois transformar.</i></p>	
--	--	---	---	---	--

			<i>mais e vice versa...”</i>		
	<b>Transversalidad e</b>	<p><i>“ Meninos e meninas terem a possibilidade de fazerem as mesmas brincadeiras, ser-lhes atribuído as mesmas tarefas na sala, explorar as histórias valorizando os papéis de cada um, enfatizar que existem profissões/ papéis em que ambos os géneros podem estar presentes. “</i></p> <p><i>- “As questões de género no projeto pedagógico (2016/2017 – faixa etária 3/4 anos) foram tratadas na área da Formação Pessoal e Social incidindo maioritariamente na</i></p>	<p><i>- “ Tento sempre que esta questão seja transversal porque ela é transversal...passa por todas as áreas, até na matemática (...)”</i></p> <p><i>- “ (...) uma percentagem grande desenhou um homem e eu sabia que era um homem porque eles tinham de dar um nome à pessoa e dava para distinguir os femininos dos masculinos. Depois fiz isso com várias profissões e no fim, fizemos uma estatística...quantos homens é que há nesta profissão e quantas mulheres é que há. No bombeiro notava-se muito essa</i></p>	<p><i>- “ Como educadoras somos mais livres de cruzar estas questões com as outras aprendizagens, porque no 1º ciclo, com a questão dos programas, o professor ou a professora, rapidamente, esquecem a igualdade de género e, portanto, há aqui um hiato que eu acho que deveria ser retrabalhado, repensado, recontextualizado para uma sequencialidade real.”</i></p> <p><i>- “ (...) vamos trabalhar, porque se não trabalharmos a vida do dia a dia nestas questões, então não vale a</i></p>	

		<p><i>cidadania ao aceitar o outro, respeitar os pares, viver em comunidade (grupo) entre outros. Na área do Conhecimento do Mundo com a concepção do corpo, o esquema corporal e as suas diferenças, a descoberta dos outros e do que o rodeia e a comunidade onde nos inserimos em comparação com as outras”</i></p>	<p><i>discrepância no polícia também. No cozinheiro ou cozinheira não se notava tanto...havia algumas em que se notava mais que outras e como fizemos esse tratamento estatístico com um gráfico de barras deu para desconstruir essas ideias.”</i></p>	<p><i>pena inventarmos projetos transversais de gênero e cidadania, sobre o que faz a mãe e o pai.”</i></p> <p><i>-“(...) as histórias tradicionais contam-nos o tradicional mas há histórias hoje...por exemplo, não perder as histórias, o teatro, a música, tudo o que é tradicional...manter como raiz cultural, como identidade cultural do povo que somos mas, simultaneamente fazendo o contraponto com histórias que já abordam os conceitos diferentes, tarefas iguais para homens e mulheres, mostrar bombeiros e bombeiras, toda esta abordagem.”</i></p> <p><i>“ Em 2017 não há jardim de infância que possa fazer um trabalho que se diga que está à procura da igualdade de</i></p>	
--	--	--	---	---	--



				<i>gênero e cidadania e propô-lo às crianças senão discutir e não tiver debates com estas famílias.</i>	
<b>Prática Profissional</b>	<b>Obstáculos</b>	<i>- “ A família, a televisão, os média podem ter os dois lados, formadores e deformadores. Cabe ao adulto conseguir distinguir o que é educativo e o que é ruído.”</i>	<i>- “ (...) Quando existem contrasensos, que são muito fomentados pela sociedade de consumo, no meu entender, até pela televisão, pela publicidade e etc. Quando essa parte dos media que é tão influente e a própria sociedade de consumo tornam-se obstáculos, porque não ajudam nada.”</i>  <i>- “ (...) acho que seria interessante que nos jardins de infância existissem mais homens a trabalhar...isso também seria um fator de abertura. E quando digo jardim de infância digo a escola em geral. Acho que era importante a presença de homens nestes contextos. Por exemplo, não percebo porque é</i>	<i>- “ Nos meios mais pequenos, sobretudo, nas aldeias, ainda tens um forte enraizamento no desempenho de tarefas no seio da família maioritariamente pela mulher e maioritariamente pelo homem, as que implicam força as que implicam local de trabalho, todas essas opções.”</i>  <i>- “(...) é mais frequente ser a menina, no jardim de infância, que vem junto da educadora dizer : “O xico, o manel, tirou-me o lego” é mais frequente serem elas a fazer isto...porquê? Porque o gênero e cidadania não está presente” porque a criança</i>	

			<p><i>que a maior parte das auxiliares são mulheres, porque é que não existem homens? Acho que isso seria perfeitamente possível, se bem que, às vezes, sei de histórias de alguns educadores que a vida deles não tem sido fácil nesse aspeto, pertencem a comunidades em que não são, tão facilmente, aceites.</i></p>	<p><i>menina é mais protegida pela mãe, pelo pai e o rapaz é mais incitado a ir à luta e portanto se ele tem o brinquedo na mão não cede e por isso faz menos queixa o rapaz do que a rapariga (...)</i></p>
	<p><b>Aspetos favorecedores</b></p>	<p><i>“(...) cidadania e valores, juízos de valor, conhecer o que rodeia a criança e responder às questões sem estereotipar ou desconstruir estereótipos.”</i></p>	<p><i>“ O aspeto mais favorecedor é que todos, famílias e jardim de infância tenham as mesmas conceções em relação às crianças...família, jardim de infância e sociedade. Se todos trabalharmos mais no sentido de fomentar a igualdade de género é muito mais fácil implementar (...) “</i></p>	<p><i>- “ Desde o inicio deste século e daqui a alguns anos é que vamos começar a sentir uma verdadeira mudança, porque os pais que têm agora os filhos no jardim de infância não tiveram educação pré-escolar onde o género e a cidadania era trabalhado em termos de igualdade.”</i></p> <p><i>- “Os modelos estão lá e nós, enquanto educadores, temos de ajudar a dar o salto em</i></p>

				frente”
	<b>Estereótipos</b>	<p>“ Nos materiais que se utiliza e que por vezes são estereótipos da sociedade e/ ou dos pais: a cor dos lápis que servem para cada género, o tipo de roupa, cor do bibe e as cores que são aceites em ambos os géneros, os puxos do cabelo e a ideia que são só para as meninas mas existem homens que também usam, jogos, brincadeiras na casa das bonecas, papéis representados pelas crianças no jogo simbólico.”</p>	<p>- “ (...) não percebo porque é que a maior parte das auxiliares são mulheres, porque é que não existem homens? Acho que isso seria perfeitamente possível, se bem que, às vezes, sei de histórias de alguns educadores que a vida deles não tem sido fácil nesse aspeto, pertencem a comunidades em que não são, tão facilmente, aceites. No entanto, considero que isso é um estereótipo.”</p> <p>- “(...) há uma coisa que me irrita pessoalmente que é o facto das meninas virem com as unhas pintadas para o jardim de infância mas pronto tem, também, a ver com a família e eu tento um pouco trabalhar isso com os miúdos e com as mães,</p>	<p>- “ As situações da prática que vinculam mais o estereótipo e que acaba por ser transmitido à criança acontece no meio da família e na comunidade envolvente</p> <p>- “ Em relação ao contexto social em Portugal, apesar de termos mais mulheres doutoradas do que homens, continuamos a olhar à nossa volta e a ver que temos mais lugares de chefia ocupados por homens do que por mulheres, o que é um” no sense” (...) continua a não se perceber porque é que os salários de topo não podem ser ganhos por mulheres que têm mais qualificação para o desempenho de determinados</p>

			<i>também.”</i>	<i>cargos (...) “</i>
	<b>Cuidados na prática</b>	<p>- “ <i>Os cuidados a ter são diversos mas o mais importante é conseguir ser o modelo e demonstrar às crianças, pois o educador/adulto é o exemplo e é uma das formas de as crianças aprenderem. Na prática também se considera importante valorizar a personalidade e o saber-ser, misturar meninos e meninas nas áreas independentemente da brincadeira, desconstruir no imediato alguma conversa que se ouça indo sempre na direção da igualdade e da integração, atuar sempre e sempre da mesma forma nas situações e conflitos que</i></p>	<p>“ <i>(...) Eu penso que uma das coisas que é preciso ter cuidado é, de facto, com os materiais que se colocam dentro do jardim de infância...o tipo de brinquedos e o tipo de livros...não marcar muito aquilo que é de menina e de menino porque isso eles já trazem tanto de casa que é importante ter materiais que sejam mais universais neste aspeto e, portanto, eu não tenho aqui no jardim que seja daquelas coisas que sejam, tipicamente, brincadeiras de meninas ou de meninos (...). “</i></p> <p>- “ <i>(...) a questão dos bibes, tentar que não sejam marcadamente femininos ou masculinos, embora isso também tenha muita influência</i></p>	<p>- “ <i>Quando por exemplo se chama a guarda para vir mostrar os cães eu peço mandem homens e mulheres...porque eles vêm fazer demonstrações de cães...e eu digo sempre mandem homens e mulheres porque eu tenho rapazes e raparigas, portanto, também depende de nós, da nossa sensibilidade ao fazer o pedido...vamos a um quartel de bombeiros...” não há cá mulheres? Então onde estão? Venham!”...as visitas de estudo, pedir para estarem homens e mulheres para serem os modelos daqueles que estamos a formar.”</i></p>

		<p><i>surjam. “</i></p>	<p><i>das famílias (...) “</i></p> <p><i>- “ (...) há uma serie de questões de formação pessoal e social que eu tento sempre ter bem presentes e tentar criticar-me a mim própria, porque eu também sou vitima de uma sociedade machista, quando tenho comportamentos que não fomentam isso, tento sempre fazer uma análise da minha prática, substituindo por comportamentos que fomentam e respeitam a diversidade que existe.”</i></p>	<p><i>- “ (...) é um trabalho exaustivo, não adianta eu estar a dizer hoje vamos visitar uma cozinha onde está um homem a cozinhar se depois quando eles se confrontam aos 3 anos e como nós dizemos “entre pares” é importante perceber: mas que pares? Se eles nunca precisam da ajuda ou raramente precisam e elas precisam tantas vezes? O que é que está aqui que não está a funcionar? Onde é que eu não estou a estimular esta criança para não necessitar tanto da minha intervenção quando ela tem uma disputa com um rapaz”</i></p>
--	--	-------------------------	---	---

## Anexo F – Quando de síntese de respostas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS		
		A1	A2	A3
<p><b>Conceções face à educação para a igualdade de género</b></p>	<p><b>Valorização</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito pelo outro;</li> <li>- Formação de um indivíduo ativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do pensamento crítico;</li> <li>- Levar as crianças a pensar por elas próprias;</li> <li>- Todos podem fazer tudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar o outro independentemente do género;</li> <li>- Criança em aquisição de conhecimentos</li> </ul>
	<p><b>Implicações na prática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação das crianças nas áreas da sala;</li> <li>- Atenção a eventuais conversas, construindo ideias pré-concebidas;</li> <li>- Preparação do adulto para perguntas e dúvidas das crianças;</li> <li>- Adulto como modelo das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidado na escolha dos livros;</li> <li>- Atividades de desconstrução de estereótipos e preconceitos;</li> <li>- Conhecer conceções das crianças face ao género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades e tarefas iguais para todos, de acordo com o contexto e adaptadas às idades, independentemente do género;</li> <li>- Sistema de tutores: mais velho orienta o mais novo;</li> <li>- Atividades em grupo – partilha de vivências;</li> <li>- Canções, jogos e utilização dos média na sala, de maneira igual</li> </ul>

	<p><b>Potencialidades e limitações</b></p>	<p><b>Potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior exploração de materiais e brincadeiras variadas;</li> <li>- Construção do mundo de forma mais alargada e diversificada</li> </ul> <p><b>Limitações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Restrição das famílias ao limitar brincadeiras e parceiros;</li> <li>- Inibição das relações com os outros;</li> <li>- Contribuição para a criação de estereótipos</li> </ul>	<p><b>Potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais recetivos no pré-escolar à ideia de que todos podem fazer tudo e que todos têm gostos diferentes, independentemente do género;</li> </ul> <p><b>Limitações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros sexistas;</li> <li>- Estereótipos muito marcados sobre aquilo que é de menino ou de menina</li> </ul>	<p><b>Potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade fundamental para a interiorização de modelos e consolidação de conceitos;</li> <li>- Coragem para se defenderem perante a opressão;</li> </ul> <p><b>Limitações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças com muito poucos modelos masculinos em educação;</li> <li>- Esforço maior por parte dos educadores (as) para se encontrar com as famílias para discutir estas questões;</li> <li>- Estereótipos: “A menina é frágil e precisa de ajuda, o menino é forte e não precisa”</li> </ul>
--	--	--	--	---

	<b>Família</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel fundamental, as crianças são muito influenciadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias introduzem estereótipos;</li> <li>- Fazer chegar mensagens aos pais através dos trabalhos das crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar de forma individual e específica com crianças que as famílias não conseguem acompanhar a evolução dos tempos;</li> <li>- Debates com as famílias;</li> <li>- Preparar as famílias para o facto de alguma criança escolher uma profissão que não seja tipicamente masculina ou feminina;</li> </ul>
<b>Influência das questões de género nas planificações</b>	<b>Planificação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões de género e cidadania não contempladas directamente nas planificações;</li> <li>- Nível do quotidiano: partilha de materiais, interações e momentos da rotina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades programadas;</li> <li>- Atividades que surgem a partir de conversas informais no dia a dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificações face ao contexto e especificidades do grupo;</li> <li>- Propostas de atividades para as crianças e sessões de debate para as famílias;</li> <li>- Momentos do dia a dia</li> </ul>



	<b>Transversalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área da Formação Pessoal e Social: Respeito pelos outros e viver em comunidade;</li> <li>- Área do conhecimento do mundo: Conceção do esquema corporal, conhecimento dos outros e das diferenças entre cada um, compreensão da sua inserção na comunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área da expressão e comunicação</li> <li>- Domínio da matemática:</li> <li>- Construção de um gráfico de barras relativo a um exercício, com o intuito de perceber as conceções das crianças relativamente às profissões ao nível do género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A transversalidade ocorre com as famílias e nas situações do dia a dia;</li> <li>- Trabalhar atitudes todos os dias</li> </ul>
<b>Prática Profissional</b>	<b>Obstáculos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Família e <i>media</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contra-sensos fomentados pela sociedade de consumo e media;</li> <li>- Facto de existirem poucos homens nos contextos educativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradições muito enraizadas nos meios rurais, no que diz respeito às funções e tarefas do homem e da mulher;</li> <li>- Atribuição de características à figura masculina e feminina. Exemplo: Frágil- menina; Agressivo - menino</li> </ul>

	<b>Aspetos favorecedores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconstrução de estereótipos;</li> <li>- Preparação para esclarecer dúvidas às crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho em conjunto das famílias e jardim de infância para fomentar a igualdade de género;</li> <li>- Partilha das mesmas conceções em relação à educação pré-escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer modelos às crianças para uma mudança no futuro</li> </ul>
	<b>Estereótipos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais estereotipados pelas famílias e sociedade: cor do bibe, vestuário, acessórios, brincadeiras e papéis representados no jogo simbólico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadores do sexo masculino que não são bem aceites pela comunidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estereótipos no seio da família e comunidade envolvente;</li> <li>- Contexto social em Portugal: + mulheres doutoradas que não ocupam cargos de chefia</li> </ul>
	<b>Cuidados na prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser modelo para as crianças - adulto como exemplo;</li> <li>- Valorizar a personalidade e o saber-ser;</li> <li>- Misturar meninos e meninas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais + universais: tipo de livros e brinquedos</li> <li>- Reflexão relativamente às atitudes – comportamentos que fomentem respeitem a diversidade e diferença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrações da policia e bombeiros: pedir que sejam feitas por homens e mulheres;</li> <li>- Trabalho exaustivo – atitudes e exemplos todos os dias</li> </ul>