



Prática de Ensino Supervisionada - Igualdade de género: práticas em contexto educativo

Ana Patrícia Jesus Pereira Coelho

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientada por

Ilda Freire Ribeiro

Bragança

novembro, 2019

Ao meu irmão que me ensinou, quando ainda era muito nova, o verdadeiro significado de amor, partilha, proteção, ajuda e igualdade.

Obrigada!

Agradecimentos

O percurso de vida é diferente de pessoa para pessoa e cada um escolhe o seu caminho. Eu optei pelo caminho da igualdade, caminho esse que mesmo que eu não o tivesse escolhido ele iria insistir constantemente em se meter à minha frente até eu o seguir. E assim foi, eu segui-o desde muito cedo devido a inúmeras pessoas que foram-me incutindo.

Quero assim agradecer individualmente a todos os que se cruzaram no meu caminho e de uma maneira ou de outra me fizeram crescer ao longo da minha vida enquanto pessoa, profissional, menina e mulher. Espero que me continuem a fazer crescer neste percurso de aprendizagem que ainda agora começou.

Agradeço primeiramente ao meu pai, ser humano único que sempre teve presente, na sua mente livre, a igualdade de género, um dos motes que me levou a escrever sobre esta temática. Um lutador incansável que sempre levou o seu esforço ao máximo para proporcionar aos seus tudo o que era necessário e merecíamos.

Agraço à minha mãe, mulher guerreira, que sempre me fez lutar pelos meus direitos e deveres, que me fez crescer com ideias vincadas, com frases características dela que cada vez mais fazem sentido. Pela sua garra e determinação, que sempre me fez sonhar e idealizar que num futuro, agora bem mais próximo, quero ser como ela. Quero agradecer por sempre me dizeres que eu poderia ser o que eu quisesse, independentemente do que os outros iriam pensar, bastava eu querer. Agradeço ainda por todos os esforços que fizeste por nós, hoje sabes que estão a ser recompensados diariamente e que o continuarão a ser e da melhor maneira!

Agradeço ao Pedro, meu irmão a quem dedico esta dissertação, que enquanto criança me ensinou muito, mesmo que inconscientemente. Que ainda hoje, apesar de todas as divergências de opinião que temos me continua a ensinar as coisas boas. O melhor presente de Natal do mundo, continuas a ser tu, independentemente de tudo o que possa acontecer!

Agradeço à minha Kikinha, a minha avó, a mulher de armas que nunca permitiu que a idade a tornasse velha, mulher com mentalidade mais aberta que muitos jovens. Obrigada por seres como és e por teres o teu horizonte tão aberto. Se há pessoas que me inspiram tu és uma delas. Nunca te esqueças que se eu sou o que sou hoje muito te devo a ti! Obrigada!

Agradeço ao João, o meu melhor amigo, o meu companheiro de aventuras, o meu namorado, a melhor pessoa que eu já pude conhecer! A pessoa que me apoia em todas as minhas decisões apesar de às vezes não serem as mais acertadas, mas que nunca me

abandona. Aquele que suporta todas as minhas alegrias e tristezas na vida! Sou grata por ter, agradeço-te por tudo o que tens feito e pelo que ainda vais fazer!

Agradeço à minha prima Sofia, pessoa imprescindível nesta caminhada de quase 6 anos. Obrigada por teres tomado conta dos meus enquanto estava longe e não os podia apoiar fisicamente. Agradeço-te ainda mais, por teres sido o suporte da minha mãe em algumas fases menos boas que não pude estar presente. Agradeço-te ainda toda a paciência e apoio que me deste nesta fase final!

Agradeço às minhas princesas, Maria e Vitória, que sempre me desafiaram para ser uma pessoa melhor, que sempre me encorajaram quando me sentia em baixo, que sempre me deram aquele abraço quando o momento o pedia e que me permitem acompanhar a sua vida! Nada disto seria permitido sem vocês Mónica e Nuno, que sempre possibilitaram este contacto que tanto me enche o coração. Obrigada aos quatro!

Agradeço também à Emília Oliveira, uma verdadeira amiga. Obrigada por todo o apoio que me tens dado ao longo desta caminhada que não tem sido fácil. Obrigada por alinhares em todas as minhas aventuras e dores de cabeça. Foste sem dúvida uma amiga para sempre!

Agradeço a todos os/as professores/as de PES e restantes docentes, por me terem auxiliado na minha formação profissional e me terem feito crescer enquanto pessoa. Agradeço separada e especialmente à professora Ilda, por todo o apoio que me proporcionou ao longo da escrita deste relatório que nem sempre foi fácil, mas que com um sorriso no rosto sempre disse que iríamos conseguir tudo. Um muito obrigada a cada um de vocês.

Agradeço também as/os minhas/meus colegas de turma, levo comigo um bocadinho de cada um de vós, pois através das nossas vivências fui-me construindo e, deste modo estou-vos grata.

Agradeço à D. Olema, a mãezinha das fotocópias que sempre que era preciso lá estava presente para nos auxiliar! Agradeço todas as velinhas que colocou para nos iluminar o caminho durante todas as frequências que tivemos ao longo deste percurso!

Agradeço a todas as crianças com quem tive oportunidade de estagiar. Obrigada por todo o carinho, pelos beijos, pelos abraços, pelas palavras tão doces e todos os desenhos que guardo com todo o amor.

Agradeço, por fim, mas não menos importante, ao meu avô, Romeu, que apesar de já não estar entre nós, me ensinou o significado de perdão. Significado esse que foi deveras importante para a minha formação.

A todas/os muito obrigada!

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Bragança, do Instituto Politécnico de Bragança. A PES decorreu no ano letivo 2018/2019 em três contextos educativos diferentes: creche, com 15 crianças, com idades que variavam entre os 10 e os 21 meses; jardim de infância com 20 crianças de 4 e 5 anos e escola do 1.º CEB, com 21 crianças de 7 anos. E as questões de género assumiram-se como a problemática mais significativa ao longo da intervenção. No estágio pedagógico, sempre que possível, procuramos implementar diversas experiências de aprendizagem que desenvolvessem atitudes positivas face à equidade de género de modo a educar e sensibilizar as crianças para a cidadania através de práticas de igualdade. A questão-problema *Como é que as práticas educativas poderão contribuir para a construção do conceito de igualdade de género nas crianças?* norteou toda a intervenção pedagógica e investigação. E delineamos os seguintes objetivos: (i) perceber as interações criança/criança no que diz respeito ao género e à igualdade de género; (ii) conhecer as perceções das crianças em relação ao género e à igualdade de género; (iii) desenvolver experiências de ensino aprendizagem que promovam atitudes positivas face à igualdade de género; (iv) educar para a cidadania. Adotamos uma metodologia de natureza qualitativa, recolhendo dados através de observação participante, notas de campo, registos fotográficos, bem como um inquérito por questionário às crianças do 1.º CEB. A análise dos dados recolhidos revela que as crianças já desempenham papéis de género e que começam a construir a sua identidade de género a partir das interações com o meio onde se inserem, com os seus pares, e com os adultos com os quais interagem. Notou-se ainda em alguns discursos, e atitudes, a veiculação de ideias estereotipadas que influenciam claramente a forma de agir, pensar e comunicar. Por ser um tema atual e estruturante, assume-se a ideia de que questões relacionadas com a promoção de género deverão ser incluídas, desde cedo, na educação das crianças, e os adultos que as acompanham, devem querer implicar-se mais neste processo.

Palavras-Chave: Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, questões de género, cidadania e educação.

Abstract

This report was developed within the curricular unit of the Supervised Teaching Practice (PES), inserted in Master's Course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of the Higher School of Education of Bragança (ESEB), of the Polytechnic Institute of Bragança. The PES took place in the 2018/2019 school year in three different educational contexts: nursery, with 15 children aged 10 to 21 months; kindergarten with 20 children aged 4 to 5 year olds and 1st CEB school with 21 children with 7 year olds. Gender issues were assumed to be the most significant issue throughout the intervention. In the pedagogical stage, whenever possible, we search to implement various learning experiences that develop positive attitudes towards gender equity in order to educate and sensitize children to citizenship through equality practices. The problematic question *How can educational practices contribute to the construction of the concept of gender equality in children?* guided all pedagogical intervention and research. We outline the following objectives: (i) understand child / child interactions with respect to gender and gender equality; (ii) know children's perceptions of gender and gender equality; (iii) develop teaching and learning experiences that promote positive attitudes towards gender equality; (iv) educate for citizenship. We adopted a qualitative approach, by collecting data through participant observation, field notes, photographic records, as well as a questionnaire survey of children from the 1st CEB. Analysis of the collected data reveals that children already play gender roles and begin to build their gender identity through interactions with their environment, with their peers, and with the adults with whom they interact. We had also noticed in some conversations and attitudes, the propagation of stereotyped ideas that clearly influence the way of acting, thinking and communicating. Because it is a current and structuring theme, we assumed that gender promotion issues should be included early in the education of children, and adults around them should want to be more involved in this process.

Key words: Preschool, 1st cycle of basic education, gender issues, citizenship and education.

Acrónimos e Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego

DGE – Direção Geral de Educação

EEA – Experiência de Ensino Aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

IG – Igualdade de Género

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Índice Geral

Agradecimentos	2
Resumo	5
Abstract.....	7
Acrónimos e Abreviaturas	9
Índice Geral	11
Índice de Figuras, Gráficos, Tabelas e Anexos	12
Índice de Figuras	12
Índice de Gráficos.....	Erro! Marcador não definido.
Índice de Tabelas	12
Índice de Anexos	13
Introdução.....	15
1. Enquadramento Teórico	19
1.1. Em torno de conceitos: sexo e género	19
1.2. “Rosa para menina e azul para menino”: a construção da identidade de género..	21
1.3. O cerne da questão: a igualdade de género.....	26
1.4. Na senda da agenda educativa: a educação para a igualdade de género.....	28
2. Opções metodológicas.....	31
2.1. Fundamentação da Escolha do Tema, Questão-problema e Objetivos.....	31
2.2. Natureza da Investigação	33
2.3. Técnicas, Instrumentos e Processos de Recolha de Dados	34
3. Os contextos	39
3.1. Contexto de creche.....	39
3.2. Contexto de Jardim de Infância	42
3.3. Contexto de 1.º ciclo de ensino básico.....	46
4. A ação educativa: descrição e análise	49
4.1. Experiências de ensino-aprendizagem em creche.....	49
4.2. Experiências de ensino-aprendizagem em Jardim de Infância	54
4.3. Experiências de ensino-aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico	62
5. Discussão global dos dados.....	73
Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos	93

Índice de Figuras, Tabelas e Anexos

Índice de Figuras

Figura 1 - Alexandre com roupas de "menina" e Vanessa com chapéu de marinheiro	52
Figura 2 - Médica e Polícia. Profissões desenhadas pelas crianças	Erro! Marcador não definido.
Figura 3 - Placar O que quero ser quando for grande	60
Figura 4 - Desenhos do quarto do Luís	66
Figura 5 - Desenhos do quarto da Raquel	66
Figura 6 - Diapositivo do vídeo "desafio da igualdade"	67
Figura 7 - Diapositivo conclusivo do vídeo "desafio da igualdade"	68
Figura 8 - Gráfico 1 Número de irmãos de cada género	73
Figura 9 - Gráfico 2 - Quem é que toma as decisões em tua casa?	75
Figura 10 - Gráfico 3 - Gostas mais de brincar com meninos ou com meninas?.....	77
Figura 11 - Gráfico 4 - Achas que existem brinquedos só para meninos e só para meninas?	77
Figura 12 - Gráfico 5 - Se fosses menino ou menina achas que gostarias dos mesmos brinquedos?	79
Figura 13 - Gráfico 6 - Relacionas-te melhor com as meninas ou com os meninos?	80
Figura 14 - Gráfico 7 - Que profissão desejas exercer no futuro?	81
Figura 15 - Gráfico 8 - Na tua opinião achas que haverá profissões para homens e profissões para mulheres?.....	82
Figura 16 - Gráfico 9 - Se pudesses atribuir uma cor aos meninos que cor escolherias? E às meninas?.....	83
Figura 17- Gráfico 10 - Na tua opinião qual será a atividade desportiva mais indicada para meninos? E para meninas?	83

Índice de Tabelas

Tabela 1 - A utilização das áreas na creche	53
Tabela 2 - Utilização das áreas no jardim de infância.....	61

Índice de Anexos

Anexo I – Observações das áreas em creche.....	94
Anexo II – Observações das áreas em Jardim de Infância	96
Anexo III – Texto “A mudança de casa”	102
Anexo IV – Tabela dos brinquedos escolhidos pelas crianças.....	103
Anexo V – Tabela de contagem e frequências absolutas dos brinquedos escolhidos pelas crianças.....	104
Anexo VI – Inquérito por questionário	105

Introdução

O presente relatório final de estágio surgiu no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança, do Instituto Politécnico de Bragança. A PES decorreu em três contextos educativos distintos: a Creche, o Jardim de Infância (JI) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O foco do estudo, que serviu de suporte à investigação e à implementação da prática pedagógica, insere-se na promoção de práticas educativas que contribuam para um processo de aprendizagem de equidade de género nas crianças. Esta problemática teve uma grande influência em mim, desde muito pequena, pois deparei-me com inúmeras questões sobre desigualdades de género. Recordo um episódio que quando pedia aos meus pais brinquedos ditos “de menino”, não me eram dados, reprovando os meus pais, todo o tipo de brinquedo que não fosse de “menina”. Com o tempo, tanto eu como os meus pais, percebemos que não eram os objetos com que brincávamos que ditavam o nosso género, mas sim a nossa vontade de brincar com aquele objeto naquele momento. Como afirma Vieira (2007) O facto de um indivíduo nascer de um sexo ou de outro destinava que este desempenhasse um conjunto bem definido de atividades.

A igualdade de género é um tema que tem sido bastante abordado na sociedade atual. São relatados inúmeros casos de violência doméstica sobre ambos os géneros, de discriminação laboral (que normalmente favorece mais o homem), assim como de discriminação perante homens que demonstram os seus sentimentos. Tudo isto nos leva a pensar que, em pleno século XXI, a nossa sociedade ainda não assimilou que tanto homens como mulheres possuem os mesmos direitos e deveres, e que estes se aplicam em todos os níveis desde cognitivos, afetivos, económicos, sociais, laborais, entre outros.

A sociedade precisa de alterar ideologias enraizadas. Necessitamos de uma sociedade livre, sem que as mulheres sejam privadas dos seus estudos para se dedicarem ao que “é suposto uma mulher fazer”, sem terem direito a um futuro e, sem que os homens sejam incentivados ao machismo.

Há uma enorme carência de que pais, educadores, professores, familiares e amigos, ajudem as crianças a serem cidadãs plenas, com consciência dos seus direitos e deveres e que se rejam de igual forma, independentemente do sexo a que pertençam. As tarefas igualitárias, devem de ser aprendidas ao longo da vida, começando logo após a nascença, na primeira etapa de socialização, ou seja, com os pais, havendo continuidade na escola.

Considerando que a escola tem um papel fundamental na promoção de educação para a igualdade de género e livre de estereótipos, quisemos perceber quais poderiam ser as estratégias e práticas educativas que contribuíssem para a criação de estratégias igualitárias. Tal como afirmam Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2015) a

educação para a cidadania é um processo que decorre ao longo da vida. Começa em casa e/ou no meio próximo das crianças com as questões que vão surgindo na vida quotidiana a propósito das relações interpessoais, da identidade, das escolhas, da justiça, do bem e do mal e vai-se desenvolvendo à medida que se expandem os horizontes da vida (p. 59).

Os pais e familiares também têm um papel fundamental. Se estes demonstrarem às crianças que têm liberdade de escolha independentemente do seu género, elas não se vão sentir discriminadas. Passa a ser contruída uma harmonia igualitária, em que meninos e meninas terão os mesmos direitos e deveres.

Enquanto cidadãos devemos repensar a nossa forma de atuar no futuro. Temos a oportunidade de seguir pequenas tarefas básicas de respeito e organização social diferentes do que estamos habituados, de modo a existir um equilíbrio na mesma que nos faça viver em harmonia.

O estudo que apresentamos tem como principal objetivo perceber quando é que a desigualdade de género se inicia na nossa vida e como isso pode influenciar a construção da nossa identidade de género e analisar, posteriormente, o impacto das estratégias educativas promotoras de atividades positivas face à igualdade de género. No que concerne à natureza, desenvolvimento e suas implicações, o presente estudo inscreve-se numa perspetiva qualitativa na recolha e análise dos dados. Os dados qualitativos foram recolhidos recorrendo, essencialmente, à observação direta e participante, às notas de campo registadas no decurso da ação e às produções das crianças e a um questionário aplicado às crianças de 1.º CEB.

Estruturamos o presente relatório em cinco pontos essenciais de modo a facilitar a sua leitura e análise, para o efeito, apoiamo-nos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no Guião de Educação, Género e Cidadania para a Educação Pré-Escolar, no Programa do 1.º CEB, nas Metas Curriculares para o 1.º CEB e no Guião de Educação, Género e Cidadania para o 1.º CEB.

No primeiro ponto teoriza-se sobre a definição de sexo, género, a construção da identidade de género e a definição de igualdade de género. Posteriormente, reflete-se sobre a importância da educação para a igualdade de género desde os primeiros anos de vida.

No segundo ponto, apresentam-se as opções metodológicas tidas em conta para o estudo dos contextos, das práticas educativas e das perceções das crianças que procuraram responder à seguinte questão-problema: *Como é que as práticas educativas poderão contribuir para a construção do conceito de igualdade de género nas crianças?* Explicitam-se os instrumentos de recolha de dados, bem como as estratégias selecionadas para a sua análise.

O terceiro ponto é dedicado à apresentação dos contextos onde a PES foi desenvolvida, bem como uma breve descrição dos grupos com que houve intervenção. No contexto de creche com 15 crianças dos 10 aos 21 meses. No contexto de JI, com um grupo de 20 crianças com 5 anos de idade. Por fim, o 1.º CEB, realizou-se num 2.º ano de escolaridade com uma turma de 21 crianças com 7, 8 e 9 anos de idade.

No que diz respeito ao quarto ponto, segue-se a descrição e fundamentação das Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA). Na tentativa de uma leitura mais fácil, decidiu-se apresentar as intervenções seguindo a ordem de realização da PES. Procurou-se fazer uma análise detalhada e refletida sobre a ação educativa desenvolvida.

No quinto ponto discutem-se os resultados, apresentando os dados recolhidos, tanto nas EEA como no inquérito por questionário, que fizemos às crianças do 1.º CEB.

Apresenta-se, por último, as considerações finais relativamente a todo o processo desenvolvido, destacando também as aprendizagens.

Após as considerações finais, expõem-se um conjunto de referências bibliográficas que nos apoiamos ao longo de toda a investigação, bem como apêndices que auxiliam a leitura do presente relatório.

1. Enquadramento Teórico

Neste ponto serão clarificados alguns conceitos como o conceito de sexo e de género, uma vez que ao esclarecermos estes dois conceitos permitirá uma melhor compreensão sobre o porquê da existência de desigualdades de género na sociedade. Segundo Barbosa (2012)

No desenvolvimento desses conceitos, a ideia de género evoluiu de uma conceção biológica de diferenciação dos sexos para uma análise mais complexa das distinções entre homens e mulheres, tendo como referências para esta distinção os aspetos culturais, políticos, biológicos, económicos, psicológicos, entre outros (p. 308).

Por conseguinte, pensamos que é fundamental que haja uma participação equilibrada de homens e mulheres em todas as esferas da vida, ou seja, deve de haver uma participação igualitária quer a nível económico, político, social e familiar, sem que ninguém seja inibido em função do seu sexo.

Aborda-se também a construção da identidade de género, pois é fundamental esclarecer este conceito, bem como de que modo é que este se vai desenvolvendo ao longo do tempo nas crianças, pois independentemente do nosso sexo construímos o nosso género através do que sentimos bem como da nossa pertença. Exploramos ainda neste ponto o papel da família e do/a educador/a ou dos/as professores/as na construção da identidade de género.

Sondamos o conceito de igualdade de género no sentido de demonstrar a relevância e a importância de abordarmos este tema nos dias de hoje apesar desta já ser feito há alguns anos. Findamos com a educação para a igualdade de género, sendo que neste ponto exploramos a necessidade de haver uma educação para a igualdade, ou seja, há a necessidade de educar as crianças para a cidadania, sabendo que ao fazê-lo estamos a criar cidadãos e cidadãs plenos e conscientes dos seus direitos e deveres, bem como da igualdade que compete a todos.

1.1. Em torno de conceitos: sexo e género

Os conceitos de sexo e género são frequentemente confundidos como sinónimos, apesar de não o serem. Estes dois conceitos são bastante distintos e como tal urge a necessidade dos cidadãos se aperceberem desta mesma distinção com o intuito de deixar de os confundir e fazerem um bom uso conceptual.

Desde a década de 70, no século XX, que movimentos feministas procuram que estes conceitos sejam diferenciados e clarificados. Segundo Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho,

Uva e Tavares (2011) o conceito sexo é “usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (p. 12). Na mesma linha a Agência para a vida local da câmara municipal de Valongo (2013) diz que “O conceito de sexo traduz o conjunto de características biológicas que distinguem os homens e as mulheres” (p. 5), existindo assim uma concordância.

Considerando que vários autores (Bergano, Cardona, Vieira), definem sexo, como uma característica biológica, inata ao ser humano, há ainda quem considere que para além dessa característica ainda exista a característica social e cultural, ou seja, estas características diferenciam-se dependendo da sociedade em que o indivíduo se encontra inserido, pois na sociedade ocidental cada pessoa tende “a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino” (Cardona et al., 2011, p. 10), o que poderá não acontecer da mesma forma noutra cultura.

Podemos assim perceber que o facto de se nascer com determinado sexo fará com que a sociedade influencie, em determinada maneira, as atividades que o indivíduo possa vir a desempenhar. Começa logo cedo. À nascença os pais definem um nome consoante o sexo da criança, vestem-na segundo os padrões estabelecidos pela sociedade - “rosa para menina e azul para menino” -, atribuem brinquedos e objetos que se direcionam, mais uma vez, para o sexo que cada um assume à nascença.

Já no que concerne ao conceito de género, este tal como é indicado no guião de género e cidadania (Cardona et al., 2015) “é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (p. 12). Bergano (2012) acrescenta que

O género, enquanto elaboração cultural do sexo, é um vetor fundamental na construção da identidade de qualquer pessoa. Em função do sexo da criança começam a ser tomadas decisões que mais não são do que o início de um longo processo de construção de género, que se prolonga pela vida fora (p. 17).

Este conceito é uma das primeiras e sem dúvida das principais categorias que a criança aprende desde cedo pois, como afirma Cardona et al. (2015) a criança organiza o seu mundo social através do modo como se avalia e como percebe quem a rodeia, ou seja, a criança precisa de uma boa organização das suas relações sociais uma vez que esta “influencia a forma como homens e mulheres se percebem (...) e o modo como avaliam as outras pessoas” (Vieira, 2007, p. 15).

O género é um processo de construção constante do indivíduo que se inicia muito precocemente e tende a ser desenvolvido ao longo da sua vida. É ainda um processo bastante complexo pois é neste contexto mais social que os indivíduos se diferenciam, sendo que esta construção vai além dos atributos biológicos com que nasce, pois, tal como afirma Bergano (2012) “O género é construído socialmente e incorpora as justificações culturais, e portanto contextuais, presentes nos discursos sobre a diferenciação entre homens e mulheres” (p. 22), ou seja, apesar das diferenças das suas características biológicas, não se justifica a existência de diferenças culturais, contudo elas estão presentes.

A Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Igualdade de Género (s.d) define género como “o conjunto de características psicológicas, sociais, políticas e culturais atribuídas às pessoas do sexo feminino e do sexo masculino, sendo estas características mutáveis ao longo do tempo e variando dentro de cada cultura e entre as culturas” (p.3).

Percebemos que a “interiorização das noções de género acontece desde muito cedo na vida das crianças” (Henriques & Marchão, 2014, p. 533), sendo assim relevante trabalhar a abordagem deste conceito logo na creche pois, crianças com cerca de dois anos começam a construir a sua noção desta categoria influenciando-a no resto das atitudes que estas terão ao longo da sua vida. Ou seja, desde cedo, a criança aprende a comportar-se de acordo com o seu género.

Consideramos que o conceito de sexo é apenas a nossa característica biológica e anatómica que é inata ao ser humano e, que se distingue do conceito de género, uma vez que se refere à nossa categoria social, que é construída socialmente ao longo do tempo, existindo assim diversos géneros para além do feminino e masculino.

1.2. “Rosa para menina e azul para menino”: a construção da identidade de género

A identidade de género, num sentido mais lato, diz respeito à forma como nos vemos a nós próprios, dentro do espectro masculino-feminino, como pertencendo ao género masculino ou ao feminino, ou a ambos, ou a outros.

Identidade de género “refere-se ao género a que as pessoas sentem que pertencem, que pode ou não coincidir com o sexo atribuído quando nasceram” (Losego, 2016, p. 504), ou seja, este conceito refere-se a uma experiência individual e interna do género de cada indivíduo, neste sentido este inclui a consciência individual do corpo e outra expressão que individualiza cada um de nós, tais como modo de vestir, de falar e os seus maneirismos.

A construção da identidade de género inicia-se no momento do nascimento do indivíduo, ou seja, é quando nascemos que essa construção começa sendo que o primeiro contacto social é com a família, pois como afirmam Marchão e Bento (2012), esta assume um papel de grande relevo na construção da identidade de género da criança.

Esta construção é fundamental na vida de uma criança, pois numa fase inicial, por volta dos 2 anos, ela só distingue e constrói a sua identidade de género através da observação que faz do “mundo das pessoas adultas” sendo para elas aparentes as diferenças exteriores como o vestuário, o corte de cabelo, bem como o tamanho e forma do corpo, do que as diferenças relativas aos órgãos genitais (Cardona et al., 2011). Assim sendo, é ao observar os adultos que a criança se inclui num dos grupos, ou seja, se classifica como do género masculino ou feminino. As autoras supracitadas acrescentam que este processo de construção “parece começar por volta dos dois anos de idade, continuar durante a fase pré-escolar e intensificar-se nos anos seguintes da infância, entre os 6 e os 11 anos” (p. 21).

O género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, sendo que iniciam, primeiramente, a sua categorização social, ou seja, a sua identidade de género e só posteriormente tomam consciência do seu sexo, em termos biológicos.

Já aos 3 e 4 anos estas começam a possuir conhecimentos em função do sexo, nesta fase as crianças brincam com outras do mesmo sexo, pois o processo cognitivo de categorização social que elas criam é de um modo tão forte que esta atitude deve de ser encarada como uma componente da formação da sua identidade de género. Sendo que é nesta idade que as crianças entram na idade pré-escolar e visto que pretendemos “uma pedagogia de igualdade tem que começar obrigatoriamente por reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos” (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona & Tavares, 2000, p. 8), urge assim a necessidade de educadores/as e professores/as frequentarem algumas ações de formação, de modo a que esta pedagogia seja implementada na escola e por consequência na sociedade.

Quando a criança está nos 5 e 6 anos, já se encontra mais madura cognitivamente pois, possui mais experiências e convivências que lhe permite uma construção da sua identidade de género mais complexa que se vai aprimorando nos anos seguintes. Silva et al. (2000) afirmam que crianças nesta idade “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” (p. 11).

Como podemos denotar a construção da identidade de género é verdadeiramente pertinente pois, como afirma Bergano (2012),

a identidade de género constrói-se e expressa-se num contexto social que disponibiliza um conjunto de símbolos e representações de homem / mulher, de masculinidade / feminilidade e é com o recurso aos símbolos disponíveis que cada um se interpreta e interpreta o outro (p. 24).

Na mesma linha Marchão e Bento (2012) afirmam que a identidade de género, bem como a sua construção, “é uma realidade permanente, apesar das muitas mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à idade, ao vestuário e adereços, aos comportamentos e relacionamentos” (p. 3).

Durante este processo de construção é fundamental salientar o papel da família que, como primeira instituição de socialização têm um papel fundamental no desenvolvimento da mesma pois, segundo Vieira (2007)

é com a família que o indivíduo passa mais tempo, com especial incidência nas primeiras etapas do desenvolvimento, e é em boa parte no espaço simbólico da interação familiar que ocorre, de forma lenta e muitas vezes pouco explícita, a transmissão de geração para geração dos estereótipos reguladores do comportamento, facto que é suscetível de afetar projetos de vida, percursos individuais e modos de relacionamento interpessoal (p. 7),

ou seja, as atitudes que a criança observar vai, eventualmente, imitar. Do mesmo modo, a mesma autora enfatiza que “os pais e as mães possuem padrões culturais interiorizados de masculinidade e de feminilidade que expressam, diretamente, através das suas atitudes e dos seus comportamentos” (p. 21), comportamentos esses que ficarão interiorizados nas crianças e posteriormente serão reproduzidos pelas mesmas, visto que estas veem o pai e a mãe como modelo e exemplo a seguir.

A família começa desde cedo a influenciar a construção do género começando no período de gestação em que definem bebés que detenham movimentos fetais mais vigorosos como sendo do sexo masculino e movimentos mais suaves e ternos caso fosse do sexo feminino (Vieira, 2007). Este tipo de distinção continua após o nascimento e torna-se ainda mais evidente em pequenos gestos diários, como exemplos temos a decoração dos quartos com uma conotação de cor “rosa para as meninas e azul para os meninos”, os brinquedos, para meninas e menino, em que as meninas tendem a receber bonecas e outros brinquedos que “tendem a encorajar mais os comportamentos de imitação” (Vieira, 2007, p. 27), e os meninos, segundo a mesma autora, tendem a ser autorizados a divertirem-se nos espaços

circundantes, exteriores à habitação, com menor supervisão de pessoas adultas. Verifica-se que a distinção entre sexos é notória e acompanha-nos ao longo de vários anos o que leva a que “Os rapazes e as raparigas assimilam, efetivamente, estas informações, desde muito cedo, devido ao poder que os pais e as mães exercem junto de si, enquanto modelos, facto que poderá influenciar, de variadas formas, o seu comportamento posterior” (Vieira, 2007, p. 35). Na perspetiva de Amâncio (1998) e abordando uma questão tradicional, o masculino surge “associado à dominância e à instrumentalidade, assim como o feminino permanece caracterizado pela submissão e a expressividade” (p. 61). Ao tratarmos deste modo tão diferenciados meninos e meninas estamos a incutir nestas crianças ideias erradas e estereotipadas da nossa sociedade, bem como a reduzir a sua liberdade de escolha, bem como a interferir na formação da sua personalidade e identidade.

Este processo é continuado quando a criança inicia a sua entrada na segunda instituição educativa (a escola), sendo creche, jardim de infância ou uma escola de 1.º CEB, passando o/a educador/a ou o/a professor/a ter um papel fundamental na construção da identidade de género das crianças que os rodeiam, pois como afirma Saavedra (2005) “Tanto o currículo formal como o currículo informal têm grande importância na construção da/s identidade/s de género” (p. 77), isto é, tanto a família, os pares, os *media*, bem como os/as educadores/as e os/as professores/as têm todos/as um papel fundamental na construção da identidade de género. Será por isso essencial que o/a educador/a e o/a professor/a, na sua ação pedagógica, adote “um olhar crítico e atento às questões de género e aos estereótipos” (Vasconcelos, 2010, p. 66) tratando-os de forma a desmistificar ideias e atitudes.

É fundamental para as crianças que estão no início da construção da sua identidade de género tenham o acompanhamento indicado para uma boa construção da mesma. Segundo Cardona et al. (2015) “O facto de a prática do/a educador/a concretizar os valores deste/a no quotidiano do jardim de infância permite que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores” (p. 50), estas práticas sendo bem planeadas e continuadas farão com que as crianças cresçam num ambiente integrador, pois ao terem contacto com outros adultos e crianças poderão relacionar-se com diferentes valores e perspetivas, tomando assim mais e melhor consciência de si e do outro. Na mesma linha as OCEPE esclarecem o papel do/a educador/a no sentido em que este deve esclarecer “estereótipos 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” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 34).

O/a educador/a e professor/a deverá ter o cuidado em esclarecer sempre a criança, ter atitudes tolerantes, proporcionar interações positivas, atividades de diálogos e discussão. Será fundamental tirar partido de alguns momentos de discussão ou situações vividas, quer no quotidiano, quer no jardim de infância, aproveitando “qualquer oportunidade de dialogar acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem (...) principalmente no que concerne à cidadania e às questões de género” (Cardona et al., 2015, p. 75).

É também relevante “autoanalisar as suas próprias posições face à temática da igualdade de direitos e oportunidades no que respeita ao género” (Cardona et al., 2015, p. 63), pois uma “desvalorização inconsciente destas questões poderá conduzir a um efeito contraproducente junto das crianças em virtude de uma eventual reprodução, ainda que involuntária, dos estereótipos de género nas atitudes e nas práticas realizadas” (idem: *ibidem*).

O ambiente educativo torna-se essencial na abordagem destas questões uma vez que de acordo com o documento “Iniciativas e ações futuras – igualdade, desenvolvimento e paz para o século XXI” (1995)

A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter resultado efetivo na eliminação das causas da discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre as mulheres e os homens. (ONU, 1995, p. 29).

Em suma, a identidade de género é uma “tarefa de cada um” (Bergano, 2012, p. 81), sendo que esta mesma tarefa é contínua de uma sociedade e o indivíduo irá construí-la ao longo da sua vida, no entanto, a sua construção inicia-se desde muito cedo e a escola, enquanto instituição social não poderá ficar indiferente e quanto mais se implicar na formação, num sentido da promoção da igualdade de género e no profundo respeito pela diversidade. Assim sendo consideramos que este caminho não é somente o de uma transmissão social, mas sim um processo de aprendizagem e construção única que cada um/a vai desenvolvendo tendo em consideração as suas aspirações e expectativas.

1.3. O cerne da questão: a igualdade de género

Partimos do princípio de que “uma educação baseada nos princípios de igualdade entre os géneros beneficia tanto os rapazes como as raparigas” (Saavedra, 2005, p. 10).

Nos últimos anos, e apesar de avanços no combate à desigualdade de género, pode dizer-se que os homens permanecem em papéis sociais mais valorizados e gratificantes e as mulheres tendem, em quase todas as culturas, a ainda deter a responsabilidade primária ligada à educação de menores e do cuidar da casa, mesmo quando conjugada com uma profissão remunerada e responsabilidades sociais ou comunitárias (Oliveira & Mendes, 2017, p.170).

A Igualdade de Género (IG) tem vindo a ser muito falada na comunicação social bem como pela sociedade em geral, é um tema deveras pertinente e atual na sociedade nos dias que decorrem, pois existe ainda um grande défice desta mesma igualdade na sociedade onde estamos inseridos, é assim fundamental que a sociedade seja alertada e como tal a definição deste conceito deve ser esclarecida e posta em prática. Assim sendo IG “implica a participação equilibrada de homens e mulheres em todas as esferas da vida, designadamente a nível económico, político, social e familiar, sem interditos nem barreiras em razão do sexo” (Agência para a vida local da câmara municipal de Valongo, 2013, p.5).

Segundo os pressupostos da Estratégia da cooperação portuguesa para a igualdade de género (s.d) quando falamos de igualdade de género falamos de “acesso a iguais oportunidades entre mulheres e homens para fazer escolhas, para aceder aos recursos, aos direitos e ao poder, e para participar de forma plena na vida económica, política, social e cultural das comunidades, países e regiões” (p. 4).

No entanto, e como indivíduos conscientes, sabemos que isto não acontece na sua plenitude, verificamos desigualdades em diversos setores desde os económicos, aos sociais, passando pelos educativos e culturais. Alguns anúncios publicitários da campanha da Comissão de Igualdade de Género (CIG) “Minutos de Igualdade (2018 - 2019)”, na tentativa de sensibilizar para o problema da desigualdade de género, apresentam valores inacreditáveis, em temas como: assédio sexual no local de trabalho, parentalidade partilhada, desigualdade salarial, usos do tempo das tarefas domésticas, entre outros. A CIG (2009) exprime o direito de que “todos os cidadãos são livres de se desenvolverem em plenitude das suas capacidades pessoais bem como as capacidades de fazer opções, independentemente dos papéis a estes atribuídos sejam mulheres ou homens desde que sejam

considerados e valorizados” (p. 204), ou seja, a igualdade de género pressupõe uma uniformidade no que concerne ao reconhecimento do valor social entre mulheres e homens. Assim sendo, a Constituição Portuguesa de 1822, a Carta Constitucional de 1826 e a Constituição de 1838 e de 1911 sublinham que “a lei é igual para todos os cidadãos”. Já a Constituição de 1933 é a pioneira a conceber a igualdade numa perspetiva social, apesar que só em 1976 o princípio da igualdade surgiu na Constituição da República Portuguesa (Comissão para a Igualdade no Trabalho e Emprego, 2003).

Como podemos observar no Artigo 13.º, só em 2001 é que se declara o Princípio da Igualdade, onde nos diz 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 ou condição social”.

Encontramo-nos em 2019 e passados 18 anos ainda não há uma resposta para o cumprimento total deste artigo, visto as discrepâncias existentes, em alguns casos, entre homens e mulheres, bem como dos benefícios de se ser homem.

Também a Constituição da República Portuguesa, no Artigo 9.º, traduz as tarefas fundamentais do estado nesta matéria, mais precisamente na alínea h) que nos fala na promoção da igualdade entre homens e mulheres. No entanto e apesar de alguns avanços desde a entrada em vigor deste artigo em 1997, ainda há muito trabalho a ser desenvolvido por parte do Estado bem como da sociedade, visto que já há mais de 180 anos que afirmamos que todos temos os meus direitos e deveres, mas em pleno século XXI ainda não conseguimos chegar a esse mesmo patamar. Urge a necessidade de implementar os ideais que foram propostos de modo a atingirmos os objetivos pretendidos, ou seja, uma sociedade plena e igualitária, sendo fundamental apostarmos na construção da IG com as crianças.

Nesta linha, Marchão e Bento (2012) enaltecem a importância de promover a igualdade de género nas crianças, pois “faz parte de um processo educativo, de normas e de valores socioculturais” (p. 3), assim, ao estimularmos a IG em crianças estamos a torná-las cidadãos e cidadãs plenas que tomam consciência que independentemente do seu género todos têm os mesmos direitos e deveres, bem como a terem a consciência que devem de se tratar como iguais e sem sentimento de superiorização.

1.4. Na senda da agenda educativa: a educação para a igualdade de género

As questões de género começam a ser “trabalhadas” desde muito cedo, visto que é no seio familiar que estas questões se começam a colocar, muitas vezes sem qualquer intenção. No entanto à escola cabe o papel de dar continuidade ao trabalho que foi iniciado em casa desenvolvendo, sempre que possível, “um trabalho que de facto promova uma maior igualdade de género” (Cardona et al., 2015, p. 60), sendo fundamental modificar a ideia de que quem cuida da criança pequena é a mulher. É elementar que tanto pais como mães tenham a perceção que, por exemplo, as tarefas que são realizadas em casa devem ser partilhadas de modo igualitário, bem como outras tarefas, tradicionalmente, atribuídas pela sociedade à mulher ou ao homem.

Após este “primeiro passo” dado no seio familiar, a escola passa a ser um contexto onde a educação para a igualdade de género deve ter continuidade. No que se refere à escola devemos ser nós, educadores/as e professores/as, a promover experiências de aprendizagem significativas. É importante ter em atenção pequenos detalhes, que inicialmente até nos podem parecer insignificantes, mas que não o são, pois segundo o V Plano Nacional para a Igualdade de Género e Cidadania e não-discriminação (2014 - 2017) “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 orientação sexual” (p. 1).

A educação pré-escolar é um período fundamental no que concerne à construção de ideias sobre a igualdade de género, por isso e segundo Silva et al. (2000) “a formação de uma atitude de equidade face ao género, é de especial importância o contexto de aprendizagem e os modelos apresentados à criança em idade pré-escolar” (p. 14). As OCEPE reforçam a ideia que a promoção da igualdade de género é “um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia” (Silva et al., 2016, p. 39). Estas demonstram a necessidade existente de se trabalhar a IG em idade pré-escolar, pois

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, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres (p. 34).

Para que a IG seja trabalhada e promovida em pleno é fundamental a organização do ambiente educativo de modo a que as crianças não se sintam coagidas, ou seja, deste modo a organização da dimensão física, bem como da dimensão funcional, temporal e relacional são importantes de modo a proporcionem aprendizagens abertas, plurais e capazes de eliminar constrangimentos de género. Neste sentido Cardona et al. (2015) afirmam que o/a educador/a deve “questionar os motivos que condicionaram estas escolhas e comportamentos” (p. 69), sendo assim este um ponto de partida para uma boa organização do ambiente educativo integrador e igualitário.

Quando a criança termina o pré-escolar deve, através da intervenção pedagógica do/a professor/a, continuar a trabalhar a igualdade de género, uma vez que a escola é um espaço de aprendizagens fundamentais, especialmente no que diz respeito à educação para a cidadania. Segundo Cardona et al. (2011) “A promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental da educação para a cidadania e está na base da construção de uma verdadeira democracia” (p. 61).

A escola é um espaço de socialização onde as crianças passam grande parte do seu tempo, sendo que deverá cada vez mais tomar a seu cargo a formação cívica, visto que é fundamental que as crianças, que estão em processo de construção da identidade, se desenvolvam com os valores e ideais essenciais para uma vida plena de cidadania (Cardona et al., 2011, p. 50).

É durante o 1.º CEB que as crianças se encontram em construção da sua identidade de género, logo urge a necessidade, como afirma Cardona et al. (2011) de uma “formação no âmbito dos valores, integrada nos currículos escolares através de metodologias adequadas” (p. 50) que deverá contribuir para que as crianças tomem consciência da sua identidade de género e da igualdade a que a ela é subjacente.

Contudo é fundamental que se perceba que as desigualdades não têm só consequências negativas para o sexo feminino, mas também para o masculino, pois enquanto que uma criança do sexo feminino é vista como frágil, uma criança do sexo masculino é forçado a ser forte e a não ser equiparado a “uma menina”, ou seja, ao ser comparado a uma menina para eles é visto como um insulto.

Pensamos, então, que há a necessidade de se criar “uma educação baseada nos princípios de igualdade entre os géneros” (Saavedra, 2005, p. 10), pois, segundo a mesma autora esta educação irá beneficiar tanto os meninos como as meninas de modo a conduzir a relações mais igualitárias na vida adulta. É fundamental que a criança perceba que a mulher é igual ao homem tanto a nível psicológico, bem como a nível intelectual ou

comportamental. É elementar também para quem ensina “desenvolver uma autonomia crítica ‘não neutra’ (ou cega), em termos de género, na construção do conhecimento sobre si, as outras pessoas e o mundo” (Vieira, Nunes, & Ferro, 2018, p. 709).

Como tal, a Direção-Geral de Educação, juntamente com a CIG determinaram em 2008 que havia a necessidade de criar Guiões de Educação Género e Cidadania no Pré-Escolar e 1.º CEB no sentido de trabalhar o eixo 5 Igualdade de Género, ajudando com estes guiões a orientar educadores/as e professores/as no caminho pela equidade.

Os guiões serviram de mote à nossa investigação. E encontram-se organizados da seguinte forma: uma breve introdução, passando para o enquadramento teórico que se encontra subdividido em três partes, a primeira “Género e Cidadania”, que é comum a ambos os guiões e em que há uma explicação bastante detalhada dos conceitos que abrangem estas temáticas, a segunda parte denomina-se “Género e Currículo na Educação de Infância, ou no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, dependendo do guião que se consultar, já a terceira parte designa-se “Cidadania e Igualdade de Género nas práticas educativas” onde nos deparamos com um discurso sobre a promoção destas práticas nos meios educativos. Seguidamente o guião apresenta-nos o ponto “Género, Cidadania e Intervenção Educativa. Sugestões de Práticas” onde nos é apresentado inicialmente a importância da organização do ambiente educativo, o papel do/a educador/a ou do/a professor/a, bem como uma (auto)avaliação, bastante sucinta, que nos permite refletir sobre o ambiente educativo, os comportamentos e representações de meninos e meninas, seguindo-se o envolvimento da família. Na parte final há alguns exemplos de projetos já colocados em prática por outros/as educadores/as ou professores/as.

Em suma, pretendemos veicular uma educação na “cidadania através do exercício relacional do indivíduo e daí construir e aprofundar os valores do respeito pelas diferenças e pela diversidade cultural” (Henriques & Marchão, 2014, p. 1857), e neste sentido é realmente importante fortalecer e promover a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, e esse processo deve ser iniciado desde cedo, com as crianças.

2. Opções metodológicas

Nesta secção serão descritas as opções metodológicas que orientaram a componente investigativa. Este estudo foi deveras relevante e interessante, na medida em que ao utilizarmos os instrumentos de recolha de dados, fomos deparando com situações pouco comuns, que nos suscitaram um enorme interesse em investigá-las com maior profundidade, sendo que em cada contexto encontrámos uma mensagem diferente e que foi, posteriormente, analisada. Ao longo de todo o processo investigativo tivemos particular cuidado com o contexto e com o público a ele inerente, tendo noção, tal como salienta Amado (2014),

investigar em educação não é o mesmo que investigar uma outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (p. 19).

Neste sentido importa perceber qual foi o percurso investigativo, apresentando a metodologia, os objetivos da investigação e os instrumentos e técnicas de recolha utilizados bem como a análise de dados.

2.1. Fundamentação da escolha do tema, questão-problema e objetivos

No decorrer da PES, logo no início, deparamo-nos com uma situação interessante num dos contextos, e que se transformou no mote para toda a pesquisa e intervenção que fizemos a seguir. Passamos a contar: um dia uma criança do sexo masculino, cabelo comprido levou umas sapatilhas cor de rosa, ainda ele não tinha chegado à instituição, o olhar atento e depreciativo de alguns adultos fez-se notar, ao dizerem “Com esses ténis e o cabelo comprido, pareces mesmo uma menina!” Notámos que a criança, que por acaso pertencia ao nosso grupo, ficou um pouco incomodada, mas talvez não tivesse percebido bem o que lhe estavam a dizer. Talvez, pensamos, este olhar dos adultos fosse sem qualquer intenção de troçar, mas estava carregado de uma visão estereotipada sobre estas questões de género e educação. Mais tarde, em conversas informais com a educadora, descobrimos que a “tal” criança tinha uma irmã mais velha e, os pais, tentavam reutilizar toda a roupa possível. Algo que, na nossa opinião, é perfeitamente legítimo.

Na opinião de Vieira (2007) “acredita-se que os rapazes são, em geral, mais rigidamente socializados (...), pois recebem mais *feedback*, quer positivo, quer negativo (...) e são sujeitos a maiores pressões, no sentido de apresentarem comportamentos de género adequados” (pp. 25-26) sendo que estes comentários estereotipados são os que perpetuam estes pensamentos e não permitem que haja a liberdade, por exemplo, na utilização das cores, pois não existem cores de meninos nem de meninas, todos podemos usar a cor que quisermos sem que seja posto em causa o género.

Os estereótipos de género fazem parte dos estereótipos sociais, mas, no caso específico do género, “têm a ver com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher” (Cardona et al., 2015, p. 26).

Assim sendo, foi este o tema que desde cedo nos motivou na medida em que procurámos aprofundar neste estudo as conceções que as crianças têm acerca das questões de género, frequentemente estereotipadas na e pela sociedade.

Iniciámos por seleccionar a questão-problema, partindo do pressuposto que esta tem como principal objetivo clarificar o que se quer investigar, de forma a perceber melhor os acontecimentos que estão a ser observados. A pergunta de partida, segundo Quivy e Campenhoudt (2008) tenta “enunciar o projeto de investigação (...) através do qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor” (p. 32).

Ora, a questão-problema “Como é que as práticas educativas poderão contribuir para a construção do conceito de igualdade de género nas crianças?” norteou toda a nossa investigação e intervenção pedagógica.

Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: (i) perceber as interações criança/criança no que diz respeito ao género e à igualdade de género; (ii) conhecer as perceções das crianças em relação ao género e à igualdade de género; (iii) desenvolver experiências de ensino aprendizagem que promovam atitudes positivas face à igualdade de género; (iv) educar para a cidadania.

Consideramos assim essencial uma investigação neste âmbito, de modo a ampliar o conhecimento acerca da igualdade de género, da sua construção e perceber a relevância de o trabalhar nas EEA, pois os/as futuros/as professores/as e educadores/as devem promover, segundo Silva et al. (2016)

o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e

curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar (p. 11).

Os padrões sociais perpetuam atitudes saudáveis, mas também preconceitos e estereótipos que contribuem para a construção das concepções que desenvolvemos sobre o género e os papéis de género. Há gestos que são fortemente condicionados por representação inerentes à condição humanas e que geram discriminação e desigualdade. Os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e que desde pequenos nos habituamos a ver e a ouvir, determinam a forma como nos comportamos perante o género e geralmente enfatizam formas de agir desiguais.

2.2. Natureza da Investigação

A investigação que fizemos é de natureza qualitativa e centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Gerhardt & Silveira, 2009). “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (p.31), ou seja, este tipo de pesquisa tem como objetivo qualificar e não quantificar uma determinada percepção social.

Segundo Amado (2014) “a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto “natural” em que se desenvolve e procurando atingir a sua “compreensão” através de processos inferenciais e indutivos” (p. 41).

Assume desta forma uma visão “descritiva”, uma vez que é rica em pormenores e com uma descrição minuciosa e muito próxima da realidade. Ocorre em situações naturais e o investigador “interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 2013, pp. 49-50). Nesta perspetiva os “investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.

Bogdan e Biklen (2013) apontam cinco principais traços que identificam este paradigma investigativo: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal de recolha de dados; (ii) a preocupação fundamental consiste na descrição dos dados recolhidos; (iii) o processo interessa mais que o produto final; (iv) os dados são analisados de forma indutiva; (v) o significado das coisas é de vital importância para o estudo.

Neste tipo de investigação é intenção criar dados descritivos que auxiliem o investigador a observar o modo de pensar dos participantes, recorrendo a diversos instrumentos de recolha de dados.

2.3. Técnicas, instrumentos e processos de recolha de dados

Numa investigação de natureza qualitativa é essencial recolher dados, sendo que estes devem ser adequados ao que pretendemos analisar de modo a responder aos nossos objetivos, deste modo e tal como menciona Ponte (2008), num trabalho investigativo “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p. 15), ou seja, o autor leva-nos a refletir sobre a necessidade de recolha de dados ao longo da investigação, sem que estes sejam demasiados pondo assim em causa a qualidade da investigação, isto é, estes devem ser claros e concisos de modo a serem fiáveis.

A recolha de dados realizada ao longo desta investigação nos momentos mais apropriados e destinados para o mesmo, foi feita mediante a disponibilidade de todos os intervenientes. Bogdan e Biklen (2013) complementam dizendo-nos que “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p. 149), ou seja, são todas as notas que o/a investigador/a recolheu ao longo do seu estudo, sendo que no final irão ser agrupados e analisados.

Para a recolha dos dados, foram selecionadas as técnicas e instrumentos que a seguir apresentamos, de modo a permitir-nos conhecer quais as perceções que cada criança tem acerca da sua identidade de género.

A observação participante foi a técnica principal utilizada para a obtenção dos dados, efetuando o seu registo através de notas de campo no momento da ocorrência ou após a mesma. Através destes registos foi possível refletir sobre o significado das ações das crianças, analisá-las e interpretá-las. Segundo Estrela (2008) a observação em situações educativas é fundamental pois “Só uma análise mais atenta nos poderá revelar os cambiantes das posições, cambiantes que ocultam diferenças de fundo” (p. 26). O mesmo autor refere que devemos atender à situação de modo a sistematizar aspetos referentes à observação (p. 30) Graue e Walsh (2003) acrescentam que “Os bons observadores veem coisas que os outros não veem” (p. 129).

Considera-se assim observação participante quando o observador participa de um modo ativo na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 2008), este tipo de observação tem uma enorme relevância ao longo de uma situação educativa, pois como o mesmo autor refere a observação é um pilar da formação de professores/as. Esta técnica permite tornar o/a professor/a mais consciente da situação e de si próprio/a, pois conseqüentemente à observação, este passa de imediato para uma reflexão da prática, ou seja, o/a professor/a reflete “sobre a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, permite perceber se contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças” (Silva et al., 2016, p. 18).

Ao refletir sobre a sua observação pretende-se que ocorra uma melhoria das práticas, que devem ser diferenciadas e em articulação com o currículo, tal como afirma Silva et al. (2016) “A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas permite (...) proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial” (p. 101).

As notas de campo foram também essenciais ao longo da investigação. O seu registo deu origem a um diário pessoal com descrições sobre aquilo que se passava nos contextos. Tornaram-se essenciais no acompanhamento e desenvolvimento das ações e do trabalho que foi realizado ao longo da PES. Como afirmam Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150), ou seja, é deveras pertinente que quem se encontra a realizar uma investigação faça notas do que se passa ao seu redor de modo a que mais tarde tenha a possibilidade de fazer uma reflexão do que ocorreu tendo como apoio as suas notas. Estas devem ser descritas com detalhes suficientes para serem reconhecidas de imediato (Graue & Walsh, 2003, p. 161) e poderem ser alvo de uma reflexão.

Os registos fotográficos foram indispensáveis ao longo desta investigação pois, quer na sala de atividades ou de aulas, quer no exterior sempre que havia a necessidade de registar aquele momento do dia que foi fotografado. Era bastante simples fazê-lo. Utilizamos também como apoio de modo a registar atividades e os trabalhos produzidos pelas crianças. Tal como referem Bogdan e Biklen (2013) as fotografias são muitas vezes “utilizadas para compreender o subjetivo” (p. 183), já Máximo-Esteves (2008) complementa dizendo que “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar” (p. 91), estas são um grande apoio de modo a complementar a investigação, no

sentido de quando se pretende fazer uma análise do que se sucedeu naquele momento ficar gravado tal e qual como estava.

As fotografias são relevantes, mas para isso é necessário que sejam bem selecionadas, caso estas sejam bem explícitas permitem “que os investigadores compreendam e estudem aspetos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 184), neste sentido entendemos que os registos fotográficos apareçam como “um documento que contém informação visual que ajudará, em momento posterior, à reflexão e à análise das situações vividas pelas crianças e testemunhadas pelos adultos da sala” (Cabral, 2015, p. 47), de modo a simplificar algo que não poderia ser descrito tão detalhadamente como os registos fotográficos.

Utilizamos ainda como instrumentos de recolha de dados as fichas de (auto)avaliação que se encontram disponíveis no Guião de Educação, Género e Cidadania - Pré-Escolar (Cardona et al., 2015) e no Guião de Educação, Género e Cidadania - 1.º Ciclo do Ensino Básico (Cardona et al., 2011), que foram preenchidas sendo que para isso fosse necessário dialogar com as educadoras e professoras cooperantes de modo a obter todas as informações necessárias. Estas fichas foram preenchidas com o intuito de compreender o trabalho desenvolvido na sala de atividades e de aula relativamente às questões de género.

Os documentos produzidos pelas crianças foram outro instrumento que decidimos usar para complementar a nossa investigação, pois permitiram-nos perceber o que as crianças pensam sobre determinado tema. Ao estarem a fazer um trabalho sem ter uma conotação de responsabilidade por ser um documento importante para o adulto, permitiu-nos ainda perceber os seus conhecimentos, as suas vivências, perceções e opiniões. Para Máximo-Esteves (2008) usar os documentos produzidos pelas crianças é “indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

No decorrer desta investigação surge também o inquérito por questionário como instrumento que se tornou fundamental, no sentido em que contribuiu para complementar o estudo em questão. Teve como objetivo principal conhecer as perceções que as crianças tinham acerca de igualdade de género sendo que este respondeu, igualmente, a todos os objetivos apresentados nesta investigação. A ideia que questionar crianças é diferente de questionar adultos esteve sempre presente e por isso houve algum cuidado particular na preparação do questionário. Assim, “procurou-se seguir os procedimentos indicados na literatura sobre os cuidados específicos e acrescidos a ter na investigação (...) as crianças” (Ribeiro, 2011, p. 308).

Procuramos ter criado um ambiente onde o compromisso e a interação entre a investigadora e a criança eram uma constante em todos os momentos da investigação. Quisemos pautar todo o processo pela ética, partilhando informações, trocando impressões, respeitando opiniões e atitudes (Ribeiro, 2011, p. 308).

Ao criarmos o inquérito por questionário denotamos desde cedo a necessidade de que este contivesse perguntas abertas e perguntas fechadas, no sentido que pretendíamos “obter informações qualitativas para complementar e contextualizar a informação quantitativa” (Hill & Hill, 2008, p. 95).

Após termos toda a estrutura e questões que pretendíamos, verificamos se as questões eram curtas e as palavras simples, de modo a que todas as crianças percebessem o que estávamos a perguntar. Assim sendo, a estrutura do questionário baseia-se em 4 pontos, sendo a primeira a identificação, apesar deste ser anónimo, há alguns pontos que são imprescindíveis para obtermos uma amostra do público. O segundo ponto denomina-se “Em casa”, no terceiro ponto temos “Brinquedos, brincadeiras e atividades” e, por fim, temos o quarto e último ponto que se denomina “Em sociedade”. Salientamos que em todos estes pontos tentamos perceber quais as conceções sobre as questões de género que cada criança tem nas diferentes áreas.

3. Os contextos

Neste ponto pretendemos apresentar sucintamente a caracterização dos contextos educativos onde realizamos os estágios integrados na PES e as respectivas experiências de ensino aprendizagem (EEA) que desenvolvemos e em que procuramos abordar assuntos relacionados com o género e também com a igualdade de género.

Iremos descrever de modo claro e sucinto a caracterização dos contextos de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), bem como a caracterização do espaço, do grupo e as EEA que selecionamos para evidenciar a prática em cada um dos desses contextos educativos.

3.1. Contexto de creche

Como primeira experiência a nível da PES entramos no contexto de creche. A análise do contexto, do espaço, do tempo e do grupo de crianças foi efetuada tendo em conta as observações realizadas.

A creche na qual desenvolvemos PES apresenta-se como mais uma resposta socioeducativa desta Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Foi criada em setembro de 2008, de modo a dar apoio e resposta às necessidades de muitas famílias devido a alterações sociais do mundo atual. Trata-se de um equipamento de natureza socioeducativa, com o objetivo de acolher crianças até aos 36 meses, durante o período diário e com capacidade máxima para 58 crianças, distribuídas por três salas, em grupos horizontais e uma sala de grupo vertical, com um/a educador/a e um/a assistente operacional para cada sala.

A creche apresenta como principal missão contribuir para uma educação cívica e um aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral, reconhecendo cada criança como protagonista do seu próprio crescimento/aprendizagem e mudança, e pretendendo manter uma atitude inovadora, em busca de novas respostas, numa perspetiva de continuada melhoria, exigência e mudança.

Nesta instituição também era dada importância a questões relacionadas com o tema do projeto educativo “Repara no Mundo”, implementado em 2017 e que se encontra em desenvolvimento até 2020. A metodologia de trabalho desenvolvida inscreve-se numa aprendizagem ativa com uma perspetiva socio construtivista, apoiada em quatro pilares críticos: a ação direta sobre os objetos, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação e, mais tarde, a reflexão sobre as ações. A aprendizagem ativa, embora preveja o apoio do

adulto, acentua a iniciativa da criança, pretendendo-se que possa descobrir, atuar, manipular e experimentar e quanto mais (inter)agir, mais poderá aprender e desenvolver-se.

No que diz respeito às instalações, o edifício que se destina à creche é de construção moderna, encontra-se devidamente equipado com extintores de incêndio, aquecimento central em todo o edifício e todas as divisões possuem bastante luz natural com proteção solar e ventilação, tudo pensado para a segurança e bem-estar pleno das crianças.

É na portaria que os pais deixam as crianças e as assistentes operacionais conduzem-nas à sua sala. Existe ainda um gabinete de direção, uma sala para funcionários com instalação sanitária e vestiários, uma área de isolamento, um refeitório, onde as crianças almoçam e lancham diariamente. Quanto às salas, existe a sala parque que contém berçário, uma zona de higienização e copa de leites e duas salas de atividades com vestiário e sala para arrumação, existe ainda uma outra sala que se encontra no edifício do pré-escolar, com o respetivo vestiário e refeitório.

Nas salas de atividade e na sala parque, o mobiliário existente é à medida das crianças, existindo um espaço de chão livre disponível para o jogo ativo, bem como um fácil acesso ao exterior. Para Post e Hohmann (2011) é fundamental que a mobília seja à medida dos bebés, pois ajuda a criar um ambiente em que as crianças conseguem gerir sozinhas as aprendizagens que pretendem realizar.

Relativamente ao espaço exterior este é constituído por um parque infantil com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos tais como: uma casa com escorrega, dois baloiços, dois cavalos de molas, um baloiço de roda, uma casa e um castelo. As crianças têm ainda acesso a uma caixa de areia, a um campo de jogos, uma zona de horticultura e um terreno relvado, que facilita a realização de atividades ao ar livre.

O horário da componente letiva nesta instituição decorre das 9h às 12h e das 14h às 16h. A componente de apoio à família, como resposta social às crianças e às famílias, promove um acompanhamento das crianças, antes e depois das atividades curriculares e funciona nos períodos letivos desde as 7h45min. até às 9h e das 16h até às 19h.

No que diz respeito concretamente à sala de 1 ano de idade, sala onde decorreu a PES, tem uma forma retangular sendo que um dos seus lados possui a toda altura duas portas em vidro, facilitando assim a entrada de luz solar e o livre acesso ao exterior. Por sua vez, as portas possuem estores elétricos que permitem escurecer a sala nos momentos de repouso. A sala apresenta um espaço bastante amplo, no qual se encontram cinco áreas: construções, casa, jogos, expressão plástica e biblioteca. Numa atividade da PES introduzimos na sala uma nova área, a do disfarce, organizando-a em conjunto com as crianças.

Tem ainda um móvel com uma banca onde se guardam alguns materiais de desgaste. Existem, também, três espreguiçadeiras, um espelho que se encontra ao nível das crianças, dois *puffs*, um tapete, no centro da sala, com um balancé de espuma.

Dentro da sala existem ainda dois anexos, sendo o primeiro composto por cabides, identificados com o nome e a fotografia de cada criança, nos quais são colocados os seus casacos e mochilas. Tem ainda uns bancos, onde por baixo são guardadas as mochilas das crianças com algumas mudas de roupa. No segundo anexo existe um armário onde são guardados diversos materiais, desde lençóis para as camas, edredons, entre outros. Há também 15 camas para serem utilizadas na hora de descanso das crianças, identificadas com a foto e o nome de cada criança. O espaço parece bem organizado, e não foi descuidada a identificação das crianças nos seus pertences (Post & Hohmann, 2011) de modo a que cada criança consiga facilmente encontrar os seus objetos pessoais.

O espaço apresenta-se arejado, confortável, acolhedor, limpo, calmo, organizado e adequado às necessidades das crianças, pois, na opinião de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converte-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (p. 12),

sendo fundamental para crianças pequenas estarem num local propício para um desenvolvimento pleno da sua individualidade.

Por outro lado, as paredes da sala apresentavam cores muito suaves e tinham coladas algumas imagens de animais, bem como algumas letras de músicas que a educadora costumava cantar com as crianças, a planificação mensal da sala de 1 ano, o calendário das atividades festivas da creche e uma grelha com os nomes das crianças e respetiva data de nascimento.

O grupo com o qual desenvolvemos a prática educativa era constituído por quinze crianças, oito do sexo feminino e sete do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, o grupo apresentava-se com idades que variavam entre os 10 e os 21 meses.

Dada a variação das idades é de salientar que as crianças integravam diferentes estádios de desenvolvimento, necessidades e interesses diversificados, contudo todas eram muito carinhosas, tornando-se fácil interagir com elas. Em relação à autonomia sete crianças não necessitavam de apoio do adulto para caminhar, pois já o faziam sozinhas, já as restantes

oito crianças necessitavam desse apoio, pois ainda não tinham adquirido a marcha. Entre estas havia quatro crianças que gatinhavam e mantinham-se em pé com apoio, três que andavam com algum desequilíbrio, contudo, passado umas semanas começaram a andar sozinhas, e uma criança, a mais nova do grupo, só gatinhava.

Na hora do descanso, a maioria necessitava de um objeto transitivo para dormir (chupeta), usando uma criança um boneco e outra uma fralda, contudo e como referem Post e Hohmann (2011) os objetos pessoais são objetos de conforto para as crianças e elas “sentem-se mais em casa quando têm à mão ou agarram num objeto de conforto pessoal” (p. 112), sendo que ao fazê-lo sentem que estão ligados às suas casas e aos seus familiares, sentindo-se assim mais confortáveis.

Em relação às famílias foi-nos facultada a informação que todas as crianças provinham de uma família sem problemas económicos e que quanto a irmãos a maioria das crianças (9) têm irmãos mais velhos e seis são filhas únicas.

Ao longo das observações que fomos realizando foi-nos possível destacar a preferência que o grupo estabelecia pela área da casa, talvez por esta ser a área mais apetrechada de materiais.

3.2. Contexto de Jardim de Infância

O jardim de infância (JI) em que decorreu a PES apresenta-se como uma resposta educativa, inaugurado a 15 de setembro de 1990 de modo a dar apoio e resposta às necessidades de muitas famílias. Trata-se de uma instituição particular que tem como objetivo acolher crianças até aos 6 anos, durante o período diário, sendo frequentada por 70 crianças, distribuídas por cinco salas, com um/a educador/a e um/a assistente operacional para cada sala.

Tem como principal missão favorecer o desenvolvimento das crianças que a frequentam seguindo os princípios curriculares previstos nas OCEPE (Silva et al., 2016). Pressupõe o recurso a metodologias que enveredam por uma aprendizagem ativa, colocando a criança no centro do processo educativo e valorizando as suas capacidades, competências, interesses e saberes. A criança aprenderá através da ação, competindo ao educador delinear os objetivos, proporcionar estratégias e técnicas, atividades e materiais adequados e diversificados.

O tema do projeto educativo era “Eu, o outro... no mundo da fantasia”, implementado no ano letivo de 2018/2019.

No que diz respeito às instalações, o edifício tem uma cave, rés-do-chão e primeiro andar. Na cave encontram-se duas arrecadações, uma casa de banho e um vestiário. Já no rés-do-chão funcionam as salas de creche, o refeitório, a cozinha, vestiários dos adultos e respetivas casas de banho, as instalações sanitárias das crianças da creche e um gabinete de apoio. No primeiro andar fica ainda uma sala da creche para crianças com 2 anos, e três salas de atividade do pré-escolar, o salão polivalente e as casas de banho das crianças. Tem ainda uma cozinha destinada essencialmente ao aquecimento e confeção de pequenos alimentos (leite e papas).

No espaço exterior há um parque infantil com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos como: um escorrega, dois baloiços, dois cavalos de molas, uma casa, um baloiço. Estes apresentam-se num bom estado de conservação e são adequados à idade das crianças, possibilitando o trabalho de uma variedade de competências motoras. O tempo que se passa no exterior, como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de exterior” (p. 433), exercícios esses que são mais revigorantes e permitem às crianças terem brincadeiras mais barulhentas, caso que não acontece no interior da sala.

A componente letiva funciona das 9h às 12h e das 14h às 16h. A componente de apoio à família, como resposta social às crianças e às famílias, promove um acompanhamento das crianças, antes e depois das atividades curriculares e funciona nos períodos letivos desde as 7h 45min. até às 9h, das 12h às 14h e das 16h até às 19h.

A sala de atividades n.º 6, ou sala dos 5 anos, em que decorreu a nossa PES tem uma forma quadrangular, duas das paredes têm janelas em quase toda a sua extensão, facilitando assim a entrada de luz solar. Esta apresenta um espaço bastante amplo e arejado, mas poderia ser mais confortável e acolhedor, visto que no início da manhã a sala se encontrava um pouco fria, apesar do aquecimento central se encontrar ligado. Quanto ao mobiliário disponível para as crianças apresentava um estado de conservação razoável. Ainda assim, à exceção de umas prateleiras de grande porte, a maioria do mobiliário era adequado ao tamanho das crianças.

A organização do espaço revela muito quanto à abordagem pedagógica desenvolvida, por isso “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101). Ora, esta sala estava dividida em seis áreas de atividades, designadamente: área das

construções, área da casa, área do quarto, área dos jogos, área da expressão plástica e área da biblioteca. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

as diferentes áreas permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. E reforça essa ideia, argumentando usufruírem desse direito: as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e bem-estar (p. 12).

Salientamos assim a necessidade e riqueza que a existência de diversas áreas e com materiais diversificados cria, permitindo “uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28). Segundo os autores as áreas devem ser territórios plurais que proporcionem boas vivências, experiências e aprendizagens significativas, assim sendo, o espaço da sala deve ser adaptado às crianças e às aprendizagens que estas pretendem desenvolver ao longo do tempo. É de salientar que estas áreas estavam dotadas de bastantes materiais, apesar de nem todos se encontrarem nas melhores condições. Na área da cozinha existiam diversos objetos que permitiam brincar ao faz-de-conta. Quanto à área do quarto existiam alguns disfarces e acessórios que permitiam o jogo dramático. Sublinha-se o facto de todas as roupas serem “de meninas”, não existindo qualquer tipo de acessório destinado “aos meninos”, como referiu um dia uma criança.

No entanto, e de modo a que houvesse a possibilidade de recriar outras personagens, nomeadamente a masculina, fomos, pouco a pouco, introduzindo algumas roupas e acessórios diferentes. Observamos também que esta área se encontrava equipada com diversos materiais conotados mais com o género feminino, como retocadores de maquilhagem, brincos, pulseiras coloridas. É de salientar a existência de bonecas e bonecos de diferentes etnias. Quanto à área dos jogos observamos que existiam alguns jogos educativos, tais como puzzles, blocos de encaixe, contas de enfiar. Contudo, a maioria não se encontrava em bom estado de conservação, estando parcialmente incompletos. Este espaço poderia ser enriquecido com outros materiais, de modo a renovar os antigos e trocar os que não são tão educativos por outros que estimulassem mais as crianças. A área das construções integrava diversos materiais, desde uma garagem, carros e legos. Esta área era bastante frequentada pelas crianças, apesar de alguns materiais não estarem totalmente seguros, por estarem partidos, podendo ser um perigo para as crianças que brincassem com

os mesmos. Relativamente à área da biblioteca, existia uma seleção de vários livros, apesar da maioria estarem rasgados ou terem falta de páginas. Muitos estavam riscados. Inicialmente, esta área estava distante das restantes, e era pouco frequentada pelas crianças. Com as observações que realizamos decidimos, com o aval da educadora, mudar a área da biblioteca para outro espaço, mais central na sala, de modo a que as crianças a usassem com mais frequência, após esta alteração verificamos que as crianças começaram a utilizar a área da biblioteca com mais regularidade. No que diz respeito à expressão artística existiam materiais de desenho, recorte e colagem e pintura, todavia, havia também um cavalete para pintura, mas que não era utilizado. Havia também alguns materiais de expressão musical utilizados para o desenvolvimento de atividades de expressão musical. Segundo Portugal e Laevers (2010) “Importa que as crianças encontrem na sala algo que responda bem às suas necessidades de desenvolvimento, estímulos necessários para desencadear atividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais” (p. 83). A relevância que o espaço assume neste contexto está diretamente relacionada com as crianças e com as suas reais necessidades.

O grupo com o qual desenvolvemos a prática educativa era constituído por vinte crianças, nove do sexo feminino e onze do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, o grupo integrava crianças de 4 e 5 anos de idade, embora a maioria tivesse 4 anos.

Pode-se inferir após a observação dos dossiês individuais de cada criança, que neste grupo, é à mãe que compete representar a família na instituição, facto que se associa à responsabilidade da mulher na educação das crianças, que na nossa opinião devia ser em conjunto, ou seja, uma responsabilidade partilhada pelo pai e pela mãe, de modo a contradizer mensagens estereotipadas, sobre os papéis de género ao nível das responsabilidades familiares, pois, e corroborando a opinião de Vieira (2007) “parece-nos que um dos pontos de viragem em que se deve insistir será na participação, cada vez maior, do progenitor do sexo masculino nas tarefas domésticas e na educação das crianças” (p. 64).

Na generalidade as crianças são assíduas e pontuais. Existindo apenas um caso de duas irmãs que para além de não serem pontuais, faltavam à escola para ficarem com os avós em casa. É de salientar que das 20 crianças da sala todas frequentaram a instituição no ano anterior, tendo 12 transitado da sala dos 3 para os 4 anos, sendo acompanhadas pela mesma educadora, bem como pela mesma auxiliar, desde o início do seu percurso.

As crianças da sala dos cinco anos revelavam-se enérgicas e muito sociáveis, apesar de se envolverem em algumas discussões ou brigas com os pares, observando-se uma criança que não brincava com quase nenhuma criança do grupo, porque agredia os/as colegas.

Este grupo estabelecia preferência pela área da plástica e das construções, talvez por estas serem mais apelativas aos seus interesses, e pela diversidade de materiais que estas apresentavam. Tivemos o cuidado de encarar todas as crianças do grupo, apesar de serem bastante heterogéneas, como

sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através de relações e interações com os colegas da mesma idade, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes (Faria, 2007, p. 288),

neste sentido procuramos salientar o direito e a necessidade que cada criança tem como ser único e individual, tendo em conta que nesta fase se encontra em plena construção da sua identidade.

3.3. Contexto de 1.º ciclo de ensino básico

A instituição onde foi desenvolvida a PES em contexto do 1.º CEB é da rede pública, estando incluída num Agrupamento de Escolas do concelho de Bragança. Trata-se de uma escola que integra turmas de diferentes níveis educativos: 1.º, 2.º e 3.º CEB.

A escola encontra-se localizada perto do centro da cidade dispondo de um vasto espaço exterior, que se encontra devidamente protegido e vedado, de maneira a garantir a segurança das crianças. O espaço exterior está equipado com um campo de futebol e de basquetebol, um parque infantil com baloiços e escorregas, permitindo, por isso, desenvolver atividades diversas ao ar livre. A entrada na escola pode ser feita por duas entradas que dão acesso a um amplo salão que serve de recreio interior. O espaço destinado ao 1.º CEB encontra-se separado dos restantes ciclos, por razões de funcionalidade e também para oferecer maior segurança aos alunos.

No que concerne ao espaço físico da zona referente ao ensino do 1.º CEB encontram-se, no rés-do-chão, 3 salas de aulas, 2 casas de banho, uma sala de multideficiência com profissionais especializados, uma sala de professores, a papelaria/reprografia da escola e, ainda, uma sala de pequena dimensão com recursos/materiais, como tintas, papel de cenário, pincéis, entre outros, que funcionava como um espaço onde se realizavam trabalhos para decorar a instituição. No piso superior encontram-se 4 salas de aulas e uma sala para arrumações.

Em relação às infraestruturas coletivas da escola podemos referir a cantina, a cozinha, o bar, a sala de professores/as, a secretaria da escola, o anfiteatro e a biblioteca, apresentando-se estas com um ambiente confortável, acolhedor, limpo e arejado. Toda a escola está preparada com rampas de acesso para crianças com mobilidade reduzida e com vários parâmetros de segurança, para uma melhor integração e acessibilidade. A escola congrega, igualmente, um parque de estacionamento, que se encontra ao dispor de toda a comunidade escolar. No que concerne aos recursos humanos, a instituição possuía um número de profissionais que permitiam um bom funcionamento da mesma. De uma forma geral, a escola oferece boas condições para acolher estas crianças, bem como os recursos essenciais para promover aprendizagens significativas.

O ambiente que se vivencia na escola é positivo, pois todos se relacionam em harmonia, o que se verifica na relação do dia-a-dia das crianças com os/as professores/as, com os/as funcionários/as e com os/as colegas.

A sala n.º 6, atribuída à turma que integrámos, situa-se no piso inferior da escola, e apresenta a designação de MO3. É uma sala ampla, espaçosa, arejada e iluminada, dispondo de amplas janelas que permitem a entrada de bastante luz natural. Ao nível dos equipamentos integra, para além das mesas e cadeiras, dois armários para arquivo dos materiais e dossiês das crianças, um *smart board*, um quadro negro, um computador e um projetor de vídeo. A sala de aula apresenta, assim, boas condições, aquecimento central e materiais em bom estado.

A sala tinha as secretárias dispostas por filas, o que por vezes não facilitava o movimento, nem as interações, ou até mesmo o trabalho em grupos. A circulação do/a professor/a também era dificultada por esta organização. Os materiais estavam, na sua maioria, organizados e arrumados em armários, ou seja, distantes das crianças, sendo que quando estes eram necessários era escolhida uma criança para auxiliar a professora na distribuição dos mesmos, o mesmo processo repetia-se quando havia a necessidade de os voltar a arrumar.

A sala de aula apresentava nas paredes uma decoração que auxiliava a aprendizagem das crianças, com vários cartazes sobre os conteúdos que haviam sido explorados pelas professoras e pelas crianças, bem como no fundo havia um placar de cortiça com diversos trabalhos feitos pelas crianças. Quanto às tecnologias presentes na sala, como o computador e quadro interativo, estas eram utilizadas pelas crianças frequentemente.

Ao longo da PES observamos, por várias vezes, uma reorganização da disposição das crianças pelo espaço, visto que havia sempre a necessidade de estas trocarem de lugar, pois

foi detetada, primeiramente, uma criança que tinha problemas de visão e necessitava de estar na frente. Seguindo-se de alterações devido a destabilização, pois as crianças eram bastante conversadoras.

O grupo com o qual desenvolvemos a prática educativa era constituído por vinte e uma crianças. Em relação ao género, o grupo era heterogéneo, visto que era constituído por quinze do sexo feminino e seis do sexo masculino. Estas tinham idades entre os sete e os nove anos de idade e todos apresentavam nacionalidade portuguesa.

A maioria das crianças residia na sede de concelho, porém alguns deles/as moravam em aldeias relativamente próximas. De referir, ainda, que a grande maioria destas crianças almoçava todos os dias na cantina da escola. Da observação efetuada constatou-se que as crianças são unânimes em manifestar que gostam de trabalhar em ambiente cooperativo, embora na prática não se observasse essa satisfação.

Tratava-se de uma turma muito heterogénea ao nível do desenvolvimento cognitivo, existindo crianças a trabalharem conteúdos diferentes (conteúdos que umas já tinham consolidado), apresentava também diferentes ritmos de trabalho e empenho, observando-se crianças a trabalhar por iniciativa própria, outras que precisavam de mais apoio e motivação, e uma ou outra criança que por vezes não fazia o que lhe era pedido).

Relativamente às áreas do saber, as crianças preferiam a matemática, seguindo-se o estudo do meio e por fim, o português. No cômputo geral, são crianças muito faladoras, com bons resultados revelando, mesmo, um ótimo nível de desempenho em todas as áreas.

Havia uma criança em particular, que logo no início nos chamou a atenção, por ter alguns estereótipos machistas (como por exemplo: “o meu pai fica sentado no sofá e a minha mãe tem de fazer o comer”; “eu sou melhor que as meninas”; “os rapazes são mais fortes, mas não posso dizer isso, pois não?”) e uma outra criança que considerava que todos, sem exceção, tinham os mesmos direitos independentemente do seu género (“as meninas são capazes de fazer tudo o que fazem os meninos”; “não é por eu ser menina que sou menos pessoa”), entre outros discursos que fomos ouvindo ao longo do estágio.

Tivemos oportunidade de observar que quer nas atividades propostas em sala de aula ou nas atividades livres no recreio, as crianças “tendem a utilizar a liberdade de que dispõem neste espaço, para corresponderem aos modelos aprendidos, a respeito das condutas mais adequadas para rapazes e raparigas” (Vieira, 2007, p. 74).

4. A ação educativa: descrição e análise

Neste ponto pretendemos apresentar as experiências de ensino e aprendizagem (EEA) desenvolvidas nos contextos onde realizámos a PES. Iremos descrever de modo claro e conciso as EEA desenvolvidas em Creche, JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), acompanhadas de uma breve análise, crítica e reflexiva. De todas as EEA que planeamos e desenvolvemos em contexto, selecionamos uma experiência na creche, no JI duas experiências e no 1.º CEB quatro experiências de ensino aprendizagem. Procuramos abranger todas as áreas do conhecimento previstas nas OCEPE (2016) e no programa do 1.º CEB.

Consideramos que todas estas EEA foram deveras significativas para todas as crianças com quem trabalhamos, pois de algum modo sentimos que houve descobertas e aprendizagens. Destas EEA emergiram valiosos contributos para a investigação realizada. Tivemos sempre presente que “grande parte do que é valorizado para a menina não é apreciado para o menino e vice-versa” por isso e na tentativa de promover a redução de estereótipos de género, as atividades foram planeadas “para estimular na criança competências várias e um sentido de justiça” (Oliveira & Mendes, 2017, p. 173).

4.1. Experiências de ensino-aprendizagem em creche

A atividade que passaremos a descrever foi a que nos pareceu mais adequada, no sentido em que esta enfatiza uma preocupação com as questões de género. É importante salientar que tivemos o cuidado de proporcionar esta atividade tendo em conta as características do grupo, de modo a proporcionarmos o contacto com as diversas áreas, pois como afirma Freitas (2016) “individualmente, em pequeno grupo ou grande grupo, a criança realiza atividades diversificadas o que lhe permite promover competências nas diferentes áreas de desenvolvimento” (p. 136). Procuramos proporcionar atividades enriquecedoras, diversificadas e que motivassem as crianças pequenas a participar.

É de salientar que todas as atividades foram planificadas em conjunto com a educadora cooperante e com a professora supervisora da ESEB. Assim, planificou-se, tendo sempre em consideração o interesse do grupo de crianças, os seus gostos e as suas necessidades. Procurou-se sempre, planificar EEA socializadoras, impulsionadoras de descobertas. Encarou-se o ato de planificar como algo fundamental, pois, tal como referem as OCEPE (2016)

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. (...) Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (p. 15).

A rotina que já estava instituída foi respeitada e encaramos todos os momentos como “oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2010, p. 9). Procuramos também estabelecer interações positivas com todas as crianças.

Descrevemos em seguida uma das nove EEA que desenvolvemos neste contexto.

A bruxa Adozinda

A abordagem para o desenvolvimento desta EEA começou com uma atividade planeada e dinamizada pela educadora cooperante, pouco antes do dia das bruxas e passou pela narração de uma história intitulada “Bruxa Adozinda”. A personagem principal era uma bruxa chamada Adozinda que costumava andar na sua vassoura e tinha uma mala que levava sempre com ela.

Começamos por relembrar a história chamando a atenção das crianças pequenas para a mala que a bruxa levava sempre com ela. Aproveitamos então a mala para dar continuidade ao que tinha sido trabalhado pela educadora cooperante. Decidimos levar uma mala com diversos disfarces dentro, e tínhamos como intencionalidade educativa compreender se aquelas crianças de 2 anos tinham, ou não, algum tipo de estereótipo em relação ao género. Sabemos que, e como afirma Cardona, et al. (2015) “A criança (logo a partir dos dois anos) inicia o processo de formação da sua identidade de género e começa a dar provas que conhece os estereótipos de género, surge da sua parte a exibição de comportamentos estereotipados” (p.51). Neste sentido, esta EEA, teve ainda como objetivos: expressar as suas escolhas, participar nas atividades, tomar iniciativa na arca dos disfarces, desenvolver as capacidades de observar, descobrir, compreender e imaginar, despertar a curiosidade, respeitar-se a si mesmo e aos outros, expressar e verbalizar sentimentos, tomar consciência da sua identidade pessoal, tornar-se progressivamente autónomo em relação ao adulto, aceitar os outros na sua diversidade e brincar ao faz-de-conta.

Demos início à atividade sentando as crianças em “meia-lua”, proporcionando um breve diálogo com elas, conversando acerca do fim-de-semana, e voltando a recontar a história da Adozinda. É pertinente salientar que a maioria das crianças ainda não tinham adquirido a fala, e nós, por um lado, “aprendemos a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança” e por outro procuramos ensinar-lhes as nossas, o que significa que, durante todas as interações e intervenções, articulamos os atos com palavras (Portugal, 1998).

Começamos por dizer que tínhamos encontrado a bruxa Adozinha no fim-de-semana e a tínhamos convidado para ir tomar um chá, e que quando ela se tinha ido embora, esqueceu-se da sua mala de viagem. Dissemos que como não sabíamos bem o que haveríamos de fazer com ela, decidimos levá-la para a sala, porque, como a bruxa tinha lá estado há uns dias poderia ir lá procurá-la. Fomos ao recreio buscar a mala.

Dirigimo-nos então ao exterior da sala e as crianças ficaram muito entusiasmadas ao verem a mala de viagem da Adozinda. Trouxemo-la para dentro da sala e com cuidado e algum suspense fomos abrindo para ver se tinha alguma indicação para podermos enviar a mala para a sua dona. Ao verem os disfarces e adereços que esta continha, as crianças ficaram, de modo geral, bastante entusiásticas. Dentro da mala havia muitos disfarces e adereços que todos/as puderam explorar. Colocamos a mala no meio da sala. O grupo dirigiu-se de imediato à mala tirando os disfarces e adereços que queriam. Colocavam na cabeça e iam pedindo à educadora cooperante, ao/a educador/a estagiário/a e à assistente operacional que os ajudassem a vestir. Disponibilizamos pinturas para quem se quisesse pintar. Todas as crianças queriam ver-se ao espelho. Foram muitas as interações que se foram criando em torno dos adereços e roupas. Segundo Post & Hohmann (2011)

À medida que os bebés e as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações (p. 26),

ou seja, as crianças ao verem que havia objetos diferentes que os permitia modificar a sua realidade diária foram de imediato pedir para “experimentar” os disfarces e a maquilhagem levando-os a uma nova experiência (ver figura 1). Como podemos reparar nas seguintes notas.



Figura 1 - Alexandre com roupas de "menina" e Vanessa com chapéu de marinheiro

- *Queres pôr sombra ou fazer um bigode?* (Educadora Estagiária)
(A Matilde¹ apontou para as sombras e para a cor que pretendia e foi brincar)
- *E tu Tiago?* (Educadora Estagiária)
(Apontou para o George que tinha um bigode desenhado)
- *Queres um bigode?* (Educadora Estagiária)
(O Tiago abanou com a cabeça afirmando que sim)

NCC – n.º 1 – 5/11/2018

A Matilde ao ver os colegas dirigiu-se à Educadora Cooperante apontando para os colegas que tinham os bigodes desenhados.

- *Queres um bigode, Matilde? Anda cá que eu faço-te um.* (Educadora Cooperante)

NCC – n.º 2 – 5/11/2018

Após ter o seu bigode desenhado, a Matilde dirigiu-se ao espelho e ficou a olhar para si e a tocar na sua saia, indo brincar de seguida.

As restantes crianças iam tentado tirar o disfarce que tinham e vestindo os que pretendiam. Recorriam ao adulto mais próximo para os auxiliar nesse processo. Sempre que mudavam de roupa ou acessório tinham a curiosidade de se deslocar até ao espelho para se poderem ver.

Consideramos assim que foi possível observar através desta experiência que tanto meninos como meninas vestiram o disfarce ou colocaram o adereço que pretendiam sem estarem à procura do que seria de “menina ou de menino”, havendo ainda meninas que pediram para serem maquilhadas como os meninos.

¹ Por uma questão de ética, todos os nomes das crianças são fictícios.

Conseguimos ainda explorar as questões de género sobressaindo a ideia de que tanto meninos como meninas, nos primeiros anos de vida, ainda não têm qualquer tipo de preconceito construído. Usaram qualquer tipo de adereço independentemente do que a sociedade designe como sendo de “menino ou de menina”, isto porque nesta idade ainda não há uma construção da sua identidade de género, iniciando-se posteriormente.

Através desta atividade achamos que seria enriquecedor para as crianças introduzir a área dos disfarces e assim foi. Usamos um baú antigo que a educadora cooperante disponibilizou e colocámo-lo ao pé do espelho, de modo a que as crianças se pudessem ver sempre que brincassem e explorassem aquele baú. Ao explorar livremente através das sensações, como vestir, tocar no disfarce ou adereço, “Uma criança pequena aprende o que é um objeto através das experimentações que sobre ele realiza – segurando, apertando, subindo por ele, gatinhando por debaixo, deixando cair, cheirando, saboreando, observando de diversos ângulos e ouvindo os sons que ele faz” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 36).

Pensamos ter proporcionado mais tempo de exploração de cada disfarce como cada criança quisesse e lhe apetecesse. A hora da brincadeira é um momento muito positivo, recheado de interações e recreações e por isso deve ser valorizada. Cada criança, como referimos, pegou e vestiu os disfarces como bem entendeu, ou porque tinha luzes, ou porque era um tecido diferente do que estava habituada, sem qualquer juízo de valor ou estereótipo em relação ao género. O que realmente lhe importava eram as novas sensações e não se este era categorizado socialmente como de menino ou de menina.

Tivemos oportunidade de observar as brincadeiras do grupo, uma parte do grupo na parte da manhã e outra na parte da tarde, no período de dois minutos, em dias diferentes (ver anexo I), verificando que áreas é que as crianças preferiam.

Consideramos através das observações que as crianças tinham como predileção a área da casa, sendo que a menos escolhida era a área da plástica (ver tabela 1).

Tabela 1 - A utilização das áreas na creche

	Área da Casa	Área da Biblioteca	Área dos Jogos	Área das Construções	Área da Plástica
Meninos	10	0	6	3	1
Meninas	8	5	8	8	1

Os dados demonstram que os meninos tendem a brincar mais na área da casa, pois durante o período de observação contabilizamos 10 meninos nessa área e interagem com

todos os objetos que lá existiam. Quanto às meninas constatamos que estas procuravam mais a área da casa (8), a área dos jogos (8) e a área das construções (8). Estas escolhas são justificadas pela idade das crianças, pois o facto de estas terem entre os 10 e os 21 meses demonstra que primeiramente, estas são apenas crianças que ainda estão a descobrir o mundo e pretendem explorar de todas as maneiras possíveis o espaço, pois na sua maioria adquiriram a marcha recentemente.

Quanto às questões de género, estas ainda se encontram distantes de começar a construção da sua identidade de género, pois como vimos anteriormente no enquadramento teórico a construção da identidade de género só se inicia por volta dos dois anos de idade.

4.2.Experiências de ensino-aprendizagem em Jardim de Infância

Neste contexto, tivemos a preocupação de proporcionar uma diversidade de explorações, descobertas e aprendizagens, recorrendo sempre que possível ao lúdico e a brincadeiras, articulando as mais diversas áreas de conteúdo, sabendo que as OCEPE (Silva et al., 2016) indicam que a

articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (p. 10).

É de salientar que estas foram planificadas em conjunto com a educadora cooperante e com a professora supervisora da ESEB. Recorremos também aos documentos normativos nomeadamente as OCEPE (2016) que se baseiam nos objetivos globais pedagógico referidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5). Procuramos trabalhar o tema do projeto pedagógico que se intitulava “Eu, o outro... no mundo da fantasia” e, mais uma vez, abordar alguns aspetos relacionados com o género.

Todos e todas fazemos tudo

Visto que o projeto educativo incentivava a exploração de diversas histórias e contos para a infância ao longo do ano letivo, surgiu assim a ideia da exploração do livro “Todos Fazemos Tudo” de Matoso (2014), com o intuito de percebermos quais as conceções que as crianças tinham acerca das tarefas que podem ser realizadas quer pelo género masculino, quer pelo género feminino.

Ao explorarmos este livro tínhamos como intencionalidade educativa promover o exercício de uma cidadania ativa e responsável, envolvendo as crianças em atividades que facilitassem a sua progressão nos seguintes domínios: (i) formação pessoal e social: assunção de responsabilidades nas tarefas que lhes são atribuídas; (ii) expressão oral e abordagem à escrita: diálogo e construção de histórias; e (iii) conhecimento do mundo: construção de atitudes facilitadoras da equidade de género. Tínhamos então como aprendizagens a promover: conhecer e respeitar as normas, assumir responsabilidades, expressar as suas escolhas, participar de uma forma crítica e responsável, respeitar-se a vez de cada um falar, aceitar os outros na sua diversidade, manusear corretamente o livro e responder oralmente às questões que lhes são colocadas.

Após o momento de acolhimento, pedimos às crianças que se sentassem no tapete em “meia lua”, e inicialmente, exploramos, em grande grupo, os elementos paratextuais do livro (capa, contracapa e o título), com a utilização de algumas questões como por exemplo:

- *O que acham que quer dizer o título “Todos fazemos tudo”? (Educadora Estagiária)*
- *Todos trabalhamos, brincamos e pintamos. (Gabriel)*
- *Todos brincamos e arrumamos. (Marco)*
- *“Todos” a quem se refere? (Educadora Estagiária)*
- *A todos nós. (Ester)*

NCEPE – n.º 3 – 26/11/2018

Este álbum narrativo

não conta propriamente uma história, prescinde das palavras e funciona como um jogo. Há personagens – homens, mulheres, novos e velhos – e uma grande diversidade de atividades que estas personagens poderão viver. Na parte superior das páginas é revelada a sua identidade – se masculina, se feminina, se mais nova ou mais velha; na parte inferior revelam-se as ações – cozinhar, tratar de bebés, fazer jardinagem, conduzir tratores ou tocar guitarra (Planeta Tangerina, online),

havendo uma infinidade de possibilidades de combinações possíveis. As crianças foram organizadas em grupos de modo a explorarem o livro conforme lhes ia suscitando interesse, sendo que três grupos tinham quatro elementos e um tinha cinco. É de salientar que estes grupos foram criados de modo a estarem crianças com 4 e 5 anos no mesmo grupo, uma vez que é fundamental que as crianças trabalhem em pequenos grupos, pois é importante que

estas desenvolvam a sua aprendizagem através de trabalho em equipa, segundo Hohmann e Weikart (2011) “No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130).

O livro foi colocado no centro da mesa, de modo a que todos os elementos o pusessem manusear livremente. Durante a exploração do livro, as crianças iam folheando e vendo atentamente cada imagem e criando diversas personagens, sendo que o primeiro grupo ficou parado na imagem em que uma idosa se encontrava a fazer *snowboard*, surgindo assim, o seguinte diálogo:

- *Acham que a senhora idosa pode fazer snowboard? Porquê? (Educadora Estagiária)*
- *Não, porque não sabe. (Jorge)*
- *Não, porque pode cair e magoar-se. (Marco)*
- *Sim. Pode, a senhora fez. (Ester)*
- *Pode. (Danilo)*
- *Sim, acho uma boa ideia. (Leandra)*

NCEPE – n.º 4 – 26/11/2018

Este grupo de crianças não faz qualquer tipo de distinção quanto ao facto de ser homem ou mulher, exceto um elemento que acha que as senhoras idosas não sabem fazer *snowboard*, talvez, explicou a criança, devido à idade e não ao género. Quanto às restantes conjugações e as personagens que estes criaram, foram poucas as situações em que se detetou algum tipo de desigualdade de género. Após todos os grupos terem terminado a exploração do livro, foram feitas as questões globais. A primeira questão ia no sentido de perceber se tinha havido alguma situação específica que lhes tivesse causado, por alguma razão, estranheza. À pergunta “Há alguma tarefa que queiram destacar?”, obtivemos as seguintes respostas:

- *Sim! (Jorge, Marco)*
- *O quê? (Educadora Estagiária)*
- *A senhora a conduzir o trator. (Jorge)*
- *É estranho, as senhoras não sabem conduzir. (Danilo)*
- *Nunca viste uma senhora a conduzir? (Educadora Estagiária)*
- *Já, mas os homens conduzem mais. (Danilo)*
- *Os homens é que costumam fazer exercício e conduzir (Marco)*

– *Porque que achas isso? (Educadora Estagiária)*

– *Porque o meu avô conduz todos os dias e a minha avó não. (Marco)*

NCEPE – n.º 5 – 26/11/2018

Neste caso, as representações sociais que a criança tem da vida real levam-na a situar-se numa postura mais estereotipada em relação a quem poderá conduzir, ou não, o trator, reproduzindo posturas e ideias das suas vivências pessoais. Sabendo que as representações sociais se modificam através das experiências e que a sociedade ainda se depara com muitas *crenças* relativas às diferenças entre os sexos e ao tipo de tarefas e de atividades que se julgam ser mais apropriadas para os homens e para as mulheres, acreditamos que cada vez mais é necessário falar sobre estes assuntos com as crianças.

Já no que diz respeito à questão “Neste livro, todos fazem tudo. Na “vida real” também é assim?”, obtivemos diversas respostas, como por exemplo “Sim, porque temos todos os mesmos direitos”. Neste sentido, consideramos que as crianças têm a plena consciência de que não há diferenças entre homens e mulheres, meninas e meninos a não ser as anatómicas. Ou seja, estas pensam que tanto um menino como uma menina têm os mesmos direitos e se passado algum tempo estes deixarem de acreditar nisto é porque os pais e a sociedade lhes inculcaram ideias estereotipadas acerca das desigualdades de género.

Por fim, no que concerne à terceira e última pergunta “Lembrei-me de alguma pessoa enquanto observava as personagens? Quem?”, todas as respostas foram acerca de familiares, havendo uma criança que identificou a educadora e outros/as professores/as. A família e a imitação dos papéis desempenhados no próprio seio familiar acabam por se refletir nas atitudes das crianças uma vez que são rapidamente interiorizados. Não nos podemos esquecer que a família inicia muito mais cedo que a escola, a edificação do género e da (des)igualdade a ele associadas (Cardona et al, 2005, 2015).

Com esta atividade podemos refletir sobre ser fundamental que as crianças tenham presente o conceito de igualdade de género, visto que estas se encontram ainda numa fase em que não têm ainda ideias muito estereotipadas. Desta forma, a abordagem a uma pedagogia igualitária deve iniciar-se desde muito cedo, para que as crianças aprendam a posicionar-se perante o mundo e os outros de acordo com os princípios da cidadania e igualdade de oportunidades (Vasconcelos, 2010).

Após todos os grupos explorarem o livro, estes juntam-se no centro do tapete e cada grupo deveria (re)apresentar uma personagem que lhes tinha chamando a atenção, mas talvez por não se sentirem confortáveis ou não estarem habituadas a este método, as crianças

mantiveram-se no lugar e falavam apenas de alguns aspetos que tinham achado interessantes no livro, concluindo assim esta EEA.

O que quero ser quando for grande...

De modo a dar continuidade às atividades anteriores e visto que as profissões apareciam com alguma frequência nos diálogos das e com as crianças, decidimos planear uma EEA sobre as profissões, começando por colocar as seguintes questões:

- *Quais são as profissões que conhecem? (Educadora Estagiária)*
- *Professora; Apresentador. (Gabriel)*
- *Mecânico; Médica; Eletricista; Pintor; Costureira; Piloto. (Márcia)*
- *Polícia. (Rafael)*
- *Bailarina, Cozinheiro, Cozinheira. (Cristiana)*
- *Polícia. (Clara)*
- *Mecânico. (Gaspar)*
- *Acham que as mulheres e os homens podem ter as mesmas profissões? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. Todos trabalham onde eles [homens e mulheres] querem. (Márcia)*
- *Então achas que, uma mulher pode, por exemplo, pilotar um avião? (Educadora Estagiária)*
- *Não. (Márcia)*
- *Porquê? (Educadora Estagiária)*
- *Porque não podem. (Márcia)*

NCEPE – n.º 6 – 27/11/2018

Após este breve diálogo, podemos reter que estas crianças apesar de perpetuar algum tipo de preconceito, não apresentam assim tantos estereótipos. Apesar de haver algumas situações concretas em que a maioria das crianças considera que não é possível que sejam as mulheres a desempenhar uma determinada profissão, é de salientar que no decorrer da atividade muitas foram mudando a sua ideia inicial.

A intencionalidade educativa presente nesta atividade foi, como na atividade anterior, promover o exercício de uma cidadania ativa e responsável, envolvendo as crianças em atividades que facilitem a sua progressão nos seguintes domínios: (i) educação física: exercitação da motricidade fina; (ii) expressão dramática: capacidade de dramatizar

situações do quotidiano e (iii) conhecimento do mundo: construção de atitudes facilitadoras da equidade de género.

No decorrer destas atividades tivemos como objetivos: expressar as suas escolhas, participar de uma forma crítica e responsável, reconhecer a diversidade de atividades profissionais, verbalizar ideias e discuti-las, utilizar os recursos expressivos do corpo para evocar situações apresentadas do dia-a-dia, assumir o papel de uma profissão, prestar atenção aos outros, relembrar experiências vividas, expressar preferências pessoais, respeitar os interesses e as opiniões dos outros, desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas, obter um progressivo controlo da motricidade fina, desenhar e pintar representações simples, passando progressivamente para representações mais complexas, estimular a capacidade de imaginação e de expressão criativa e confrontar ideias.

Durante a tarde, foi realizado um jogo de mímica em que convidamos as crianças a mimar algumas profissões que estavam plasmadas numa imagem. Começamos por explicar o jogo e as suas regras. Cada criança tinha que retirar de um saco uma imagem de uma profissão e fazer uma pequena dramatização, de modo a que os/as colegas adivinhassem a profissão. Nesta atividade foi claro observar que a maioria das crianças teve inúmeras dificuldades em representar o modo de fazer de algumas das profissões. Foi necessário dar dicas do que deveriam fazer para as crianças realizarem a dramatização. Todos/as quiseram participar e sentimos que se divertiram, apesar das “vergonhas” e timidez da idade.

No final, perguntavam se havia mais alguma profissão que poderiam dramatizar e visto que ainda nos sobrou algum tempo, antes do lanche, as crianças pediram para fazer um desenho acerca de uma profissão que tivesse sido dramatizada como por exemplo: dentista, canalizador/a, fotógrafo/a, carpinteiro/a, polícia, médico/a, empregado/a de mesa, trolha, carpinteiro/a, padeiro/a, empregada/o de limpeza, informático/a, cabeleireira/o, bombeiro/a (ver figura 2).



Figura 2 - Médica e Polícia. Profissões desenhadas pelas crianças

No dia seguinte, e de modo a dar continuidade às atividades do dia anterior, decidimos fazer uma auscultação de ideias sobre a profissão que cada um gostaria de ter quando fosse grande e propusemos então que cada criança pensasse na profissão que gostaria de ter. Obtivemos 20 respostas. Para uma melhor análise decidimos subdividir as respostas por géneros. As meninas deram as seguintes respostas: professora, bailarina, médica, cozinheira do McDonald's, cabeleireira, nadadora, veterinárias (2) e uma disse que queria ser polícia. Com estas respostas podemos verificar que as meninas escolheram maioritariamente como futuras profissões, as que são tradicionalmente associadas ao género feminino, à exceção da que afirmou querer ser polícia.

Quanto aos meninos obtivemos as seguintes respostas: apresentador; polícias (6) e jogadores de futebol (4). Podemos verificar que apenas um menino se destacou dos restantes dizendo que queria ser apresentador, já os restantes ficaram-se por profissões que são, em grande parte, associadas ao género masculino.



Figura 3 - Placar O que quero ser quando for grande

Após todos expressarem a atividade profissional que gostariam de ter, propusemos que elaborassem um trabalho sobre a mesma, podendo escolher os materiais para o realizar.

Recorreram aos lápis de cera, e assim colocamos um papel de cenário que intitulamos “O que quero ser quando for grande...”, as crianças aos pares, iam-se dirigindo para o papel e desenhando livremente. No final, foi exposto no placar as ilustrações das suas profissões preferidas (ver figura 3).

Tal como na creche tivemos também a oportunidade de observar as crianças em situações de atividade livre, procurando perceber que área ou áreas é que escolhiam. Em dias diferentes, durante dois minutos, diferentes grupos, no período da manhã e no período da tarde, fizemos um total de 6 observações (ver anexo II). Relembramos que em cada área existia um limite de crianças e estas só poderiam trocar caso pedissem autorização e como tal tivemos de adaptar a nossa observação.

Tendo em consideração a análise da tabela 2 podemos constatar, que de um modo geral, que as crianças frequentavam mais a área das construções, em detrimento da área da biblioteca que era a menos frequentada. No entanto, e no que concerne à escolha realizada por cada género, os meninos frequentavam maioritariamente a área das construções (30), e as meninas usam preferencialmente a área da plástica (22).

Tabela 2 - Utilização das áreas no jardim de infância

	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
Meninos	13	2	30	13	6	10
Meninas	12	11	4	5	2	22

Reparamos que a área da cozinha tem quase a mesma procura em relação aos meninos e às meninas, porém, a área do quarto é utilizada essencialmente pelas meninas.

Através das observações realizadas, apercebemo-nos que tal como foi referido no enquadramento teórico as crianças com 4 e 5 anos já iniciaram a construção da identidade de género, já possuem os conhecimentos em função do seu sexo, daí escolherem as áreas consoante o seu sexo de modo a “respeitar” o que é pedido pela sociedade.

Ainda no que diz respeito ao espaço, à sua organização e utilização, o/a educador/a deverá ter em conta que é determinante para o desenvolvimento da criança, práticas integradoras, com os quais as meninas e os meninos se identificam e possam potenciar atitudes e mais interações positivas entre todos/as.

4.3.Experiências de ensino-aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico

Como referimos, passamos a descrever neste ponto uma das EEA realizadas no âmbito da PES, no que diz respeito ao contexto de 1.ºCEB. Essas experiências foram planificadas tendo em conta os documentos oficiais orientadores nomeadamente as Metas de Aprendizagem e o Programa de 1.º CEB e, planificadas, conjuntamente, com a professora cooperante e a professora supervisora da ESEB, tentando conciliar, sempre que possível, a investigação com os tópicos a abordar. Neste contexto, tivemos a preocupação de proporcionar diversas atividades, de modo a explorar todas as disciplinas que são lecionadas no 1.º CEB.

A viagem das representações

A “viagem das representações” foi uma EEA inserida no bloco 2 - jogos dramáticos, obtidos no programa de expressão e educação dramática, no subdomínio da linguagem não-verbal. Esta atividade teve como objetivos “utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos e improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos”, pois este tipo de jogos é deveras enriquecedor e segundo o Ministério da Educação (2004) “Os jogos de exploração devem ser progressivamente complementados por propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros” (p. 82).

A experiência iniciou-se com uma pequena reorganização do espaço da sala de modo a termos o espaço suficiente para as crianças se movimentarem durante a atividade. Após a chegada de todas as crianças, foi-lhes proposto guardar a mochila e foram-lhes explicadas as regras do jogo. Ao estarem espalhadas livremente pela sala as crianças começaram a circular como bem entenderam: cumprimentando-se, de costas coladas com outra pessoa, de cócoras, a bater palmas, ao pé coxinho.

As crianças tinham de circular livremente pela sala e adaptar a sua forma de andar e de se cumprimentar segundo a cidade onde se encontravam, sendo que o Ministério da Educação (2004) afirma que no

jogo dramático estão sempre presentes os sinais exteriores do corpo no espaço, através da mímica, dos gestos, das atitudes, dos movimentos e da utilização de objetos. As crianças, em interação, irão explorando a dimensão não-verbal em

improvisações que poderão partir de histórias, contos ou situações dramatizadas (p. 82).

Um dos objetivos da atividade era precisamente fazer com que as crianças alterassem o seu modo de andar e o seu comportamento conforme o local por onde passassem. Nós íamos anunciando as cidades por onde iam passando e as crianças teriam que adotar um comportamento considerado adequado à cidade.

Inicialmente, iam caminhado com algum frenesim, logo a seguir, ao passar na “cidade do silêncio” foi necessário “acalmar”, pois neste local ninguém poderia falar, e as pessoas estavam tristes, porque não se podiam expressar.

A segunda cidade a ser anunciada foi a “cidade das bruxas”, onde todos se riam e se deslocavam como se estivessem em cima de vassouras. Seguidamente chegaram à “cidade das meninas” e neste ponto, verificamos que os meninos começaram a “comportar-se como meninas”, mas de um modo excessivo, ou seja, estes fingiam que mexiam no cabelo, caminhavam com o peito para a frente e em bicos de pés, entre outros movimentos.

Passamos para a “cidade dos meninos”, onde os meninos andavam de peito alto, caminhavam cheios de orgulho por estarem na “sua cidade”, já as meninas caminhavam com as pernas abertas e as costas dobradas, cumprimentando-se com um bater de mão específico e abraçando-se batendo nas costas umas das outras.

Seguimos para a “cidade dos empresários” onde todas as crianças começaram a caminhar com algum vigor, sendo que tanto meninos como meninas tiveram o comportamento de ajeitar a gravata. Verificamos que nenhuma criança pensou que uma mulher pudesse ser executiva.

Ao passarmos para a “cidade das domésticas”, observamos que estavam todas a varrer, a limpar o pó ou a passar a ferro, até que um dos meninos “aperta o cabelo”, afirmando que era uma menina. Neste momento todos os outros meninos imitaram o comportamento do colega, passando todos, tal como eles disseram, a serem empregadas domésticas.

Por fim, chegamos à “cidade dos desentendimentos”. Aqui começaram a formar grupos e a discutir uns/umas com os/as outros/as, sendo que abanavam os braços de um modo muito expressivo, dando a entender que estavam mesmo chateados/as.

No final, foi anunciado o regresso à cidade na qual se encontram no momento, onde voltaram a andar e comportar-se como costumam, de modo a “despirem-se” das personagens que representaram.

Foi possível notar durante esta atividade que os meninos fizeram um grupo e andavam sempre juntos, fazendo basicamente todos os mesmos movimentos e atitudes, rindo-se por vezes das situações. Os meninos nunca interagiram com as meninas e vice-versa. Por outro lado, as meninas organizaram-se em alguns grupos, que por norma eram os habituais do recreio.

Podemos concluir com esta EEA que, em crianças com esta idade, a sua identidade de género já está num processo de construção avançado, tendem a ter comportamentos mais característicos do seu género, abominando e ridicularizando comportamentos que são típicos do género oposto.

A mudança de casa

Esta atividade partiu do conteúdo leitura e interpretação, pertencente ao subdomínio “oralidade e escrita”, referidos no Programa de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), tendo como objetivos “produzir um discurso oral com correção” e “produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor” (Buescu et al., 2015, p. 48).

Na sequência da EEA anterior, a sala voltou a ser estruturada como era habitual e as crianças sentaram-se. Entregamos a cada criança o texto “A mudança de casa” (ver anexo III) para leitura. O texto ilustrava uma situação de uma família que tinha mudado de casa e precisava de fazer a decoração da casa nova.

Iniciamos por fazer uma leitura por parte de cada criança, com o intuito de estimular a leitura. Depois fizemos a interpretação oral e lemos o guião do texto. Este guião tinha perguntas de interpretação do texto, acompanhadas de algumas de opinião.

A atividade foi realizada com a necessidade de implementar EEA que conduzisse à concentração, à interpretação e à compreensão de textos, mas também com o intuito de perceber o que é que as crianças pensavam sobre algumas situações que envolviam questões relacionadas com o género.

Salientamos que, as crianças passaram a responder a um conjunto de 6 questões, sendo que na sexta questão pretendia-se que estas fizessem um desenho. Analisemos o resultado das questões respondidas.

No que concerne à primeira questão “Como deverá a Raquel decorar o seu quarto (cor da parede, móveis, ...)?” obtivemos respostas bem variadas, notamos que todas as crianças achavam que esta deve decorar a parede com cores tais como: branco, rosa, roxo,

violeta, e com peluches, barbies, bonecas, entre outros brinquedos, tal como indica a seguinte resposta “O quarto da Raquel deve ter peluches, as paredes de rosa claro, bonecas e uma televisão” (Bianca). Nesta mesma pergunta houve ainda uma resposta que fugiu um pouco ao indicado, quando um menino afirma que a Raquel deve de ter uma *playstation*, “A Raquel deverá decorar a parede de cor de rosa, pôr armários, televisão e *playstation*” (Amadeu).

Já na segunda questão queríamos saber “Que brinquedos deverá a Raquel escolher para colocar no seu quarto? Porquê?” a maioria das crianças afirmou que esta deve de ter no seu quarto brinquedos como os que já referimos anteriormente, sendo que alguns justificaram essa questão com o facto de ser menina, como nos indicam as seguintes respostas “A Raquel deverá escolher um ursinho porque é muito fofinho e bonecas, porque ela é uma menina” (Anabela), “A Raquel deve ter peluches e bonecas, ela vai ter peluches, porque são fofos e as bonecas, porque ela é menina” (Bianca), “A Raquel deverá escolher peluches e barbies, claro com muitas carteiras e mochilas, porque é uma menina” (Lígia) e “A Raquel deve escolher um carro e uma boneca, porque ela é uma menina” (Renato). Consideramos então que as crianças com esta idade ao serem questionadas com estas problemáticas acerca do género, estas respondem consoante o que a sociedade lhes transmitiu, como afirmam Cardona et al. (2011).

Quanto à terceira questão “Como deverá o Luís decorar o seu quarto (cor da parede, móveis, ...)?” obtivemos respostas muito similares, no sentido que, onze das vinte crianças afirmaram que o quarto deveria ser pintado de azul, seguindo-se o vermelho com três escolhas, o verde com duas escolhas e entre outras cores como o branco e o cinzento. Nas respostas foram ainda referenciados alguns móveis tais como uma secretária, a cama, o armário e a televisão, como podemos observar nas seguintes respostas “O Luís vai decorar o seu quarto com a cor da parede vermelha, vai ter também livros de experiências, televisão e armários” (Gil), “O Luís deverá decorar o seu quarto com as paredes azuis e os móveis castanhos” (Iva).

A quarta questão “Que brinquedos deverá o Luís escolher para colocar no seu quarto? Porquê?”, a maioria das crianças (quinze), respondeu que o Luís deveria ter carros justificando a escolha por este ser menino. Seguindo-se as motas com quatro escolhas como indica as seguintes respostas “O Luís deverá escolher ursinhos, porque é muito fofinho e carros porque é um menino” (Anabela), “O Luís deverá decorar o seu quarto com peluches e carros, porque ele é menino” (Bianca) e “O Luís deverá ter muitas frotas e carros de brincar, porque é menino” (Lígia). Contudo obtivemos uma resposta diferente afirmando que “O Luís deverá escolher o que ele quiser, porque ele tem direitos” (Luísa).

Já a quinta questão vai ao encontro da opinião de cada um sobre quem deveria decorar a casa, “Quem deverá escolher as cores e a decoração da casa? Porquê?”.

Sendo que onze crianças disseram que deveriam ser os pais, seguindo-se da hipótese onde três crianças afirmam que deveria ser o Luís, a Raquel e os pais a escolher a decoração da casa: “Deverá ser o Luís, a Raquel, o pai e a mãe, porque assim não se zanga ninguém” (Anabela) e “Toda a gente da casa, porque vão viver todos lá” (Luísa). Obtivemos também respostas que afirmam que deveriam ser os pais, pois são estes a figura adulta e autoritária da família, como podemos verificar na seguinte resposta “Vai escolher as cores da casa o pai e a mãe, porque eles é que mandam” (Bruna).

A sexta e última questão pedia para que cada criança desenhasse o quarto do Luís e o quarto da Raquel, separadamente. Após analisarmos dezoito, dos vinte desenhos que obtivemos, reparamos que as crianças na sua maioria, ou seja dez crianças, pintaram o quarto do Luís de azul ou verde (ver figura 4), já no que diz respeito ao quarto da Raquel a maioria, ou seja quinze crianças, pintaram o quarto da Raquel de cor de rosa (ver figura 5).

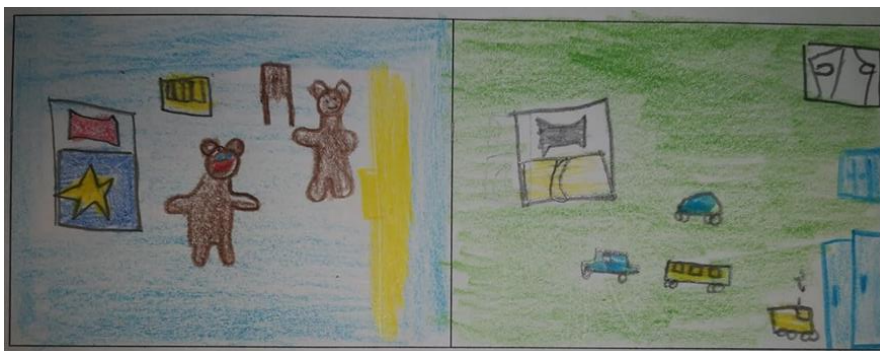


Figura 4 - Desenhos do quarto do Luís



Figura 5 - Desenhos do quarto da Raquel

Esta situação remete-nos para a prevalência de duas categorias básicas (binárias), a dos homens e a das mulheres (Cardona, et al., 2011) e como tal consideramos que o estereótipo da cor continua ainda bastante na nossa sociedade. Mas será que é legítimo dizer

que as cores têm género? Fica a questão que nos levará a reflexões ponderadas sobre os preconceitos e estereótipos que ainda hoje, quase na segunda década do século XXI, continuam a perpetuar-se. É de salientar que estes foram desconstruídos ao longo das EEA.

O Desafio da Igualdade

Esta EEA desenvolveu-se no âmbito da construção da igualdade de género, inserida no bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições pertencente ao subdomínio “a vida em sociedade”, referidos no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004), tendo como objetivos “Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social” “Respeitar os interesses individuais e coletivos” (Ministério da Educação, 2004, p. 111).

A atividade foi desenvolvida a partir de uma sugestão patente no “Caderno de apoio ao desafio da igualdade” da PLAN International Brasil. Conversamos com as crianças sobre o que iríamos ver e passamos à visualização da primeira parte do vídeo “O Desafio da Igualdade”. Este vídeo retrata a vida quotidiana de um casal de gémeos, a Ana e o João, que vão fazendo tudo juntos, até que crescem e algo muda na sua vida (ver figura 6). A Ana anda sempre de rosa, tem bonecas e fantasias de princesas e tem aulas de *ballet*, porque é menina. Ela terá de cuidar da casa e servir o almoço ao irmão, porque é menina. Quando for mais velha vai ter de estar sempre bonita e quando for trabalhar vai ganhar menos que o irmão.

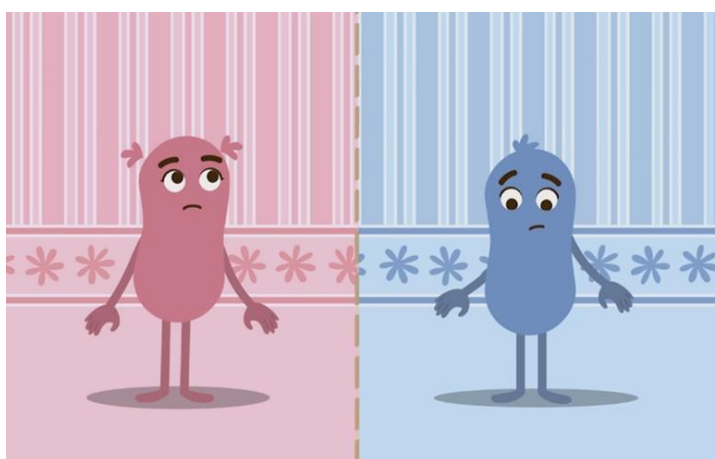


Figura 6 - Diapositivo do vídeo "desafio da igualdade"

Já o João vai andar sempre de azul, porque é cor de menino, o quarto vai ser azul e vai ter imensos carrinhos e vai jogar futebol, porque são coisas de menino. Ele não vai participar nas tarefas domésticas pois não tem essa obrigação, porque é coisa de menina, e o

importante é que ele seja bem-sucedido. Ou seja, eles vão crescer num mundo em que os homens pensam que tem mais poderes que as mulheres, caracterizando a nossa sociedade atual. Todas estas diferenças de tratamento fazem com que as meninas estejam em desvantagem e sejam um alvo fácil.

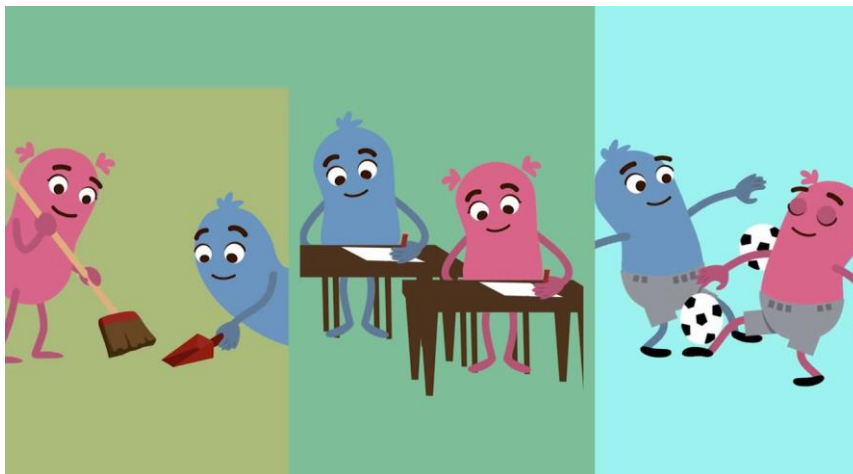


Figura 7 - Diapositivo conclusivo do vídeo "desafio da igualdade"

O vídeo termina com uma reflexão, passando uma mensagem em que se deve arranjar uma alternativa de educação de modo a proporcionar a igualdade entre géneros, seja em casa, na escola, ou em qualquer lugar (ver figura 7). Há a necessidade de criar ambientes com direitos e oportunidades iguais para todos e assim dividir responsabilidades e tarefas de modo justo para que no futuro o João não ache que tem mais direitos que a Ana.

Este vídeo serviu como ponto de partida para uma breve discussão acerca das questões de género, pois sendo que abordamos várias temáticas, começando pelas cores, surgindo assim o seguinte diálogo:

- A Ana vai andar sempre de Rosa, porque é menina e o João vai ter um quarto azul porque é menino. Acham que existem cores só para menina, ou cores só para meninos? (Professora Estagiária)
- Não, ambas as cores podem pertencer aos dois géneros. (Luísa)
- As cores servem para ambos e os brinquedos servem de igual forma para menino e menina. (Lígia)

NC1CEB – n.º 7 – 23/04/2019

Após a maioria concordar que não existiam cores para menino ou para menina, passamos para o tópico seguinte que era sobre os brinquedos, onde deram a sua opinião.

- *No vídeo dizia que a Ana vai ter bonecas e fantasias de princesas, já o João vai ter carrinhos. E vocês o que acham sobre isto? (Professora Estagiária)*
- *Não, porque eu também tenho carrinhos, bolas e Nerfs, mas também tenho bonecas e peluches. (Luísa)*
- *As meninas podem brincar com os brinquedos dos meninos. (Dilan)*
- *Somos livres de brincar com o que quisermos. (Luísa)*
- *Mas eu só gosto de brincar com carrinhos. (Gil)*

NC1CEB – n.º 8 – 23/04/2019

Podemos assim dizer que a mentalidade acerca de brinquedos está a começar a ser modificada, ou seja, cada vez mais as crianças podem escolher os brinquedos que pretendem brincar, sem que sejam categorizados como “brinquedos de menino e brinquedos de menina”. Demos assim seguimento à discussão, passando para as atividades desportivas, sendo que as crianças acham justo que não exista género, mas algumas mostram repulsa em relação a algumas atividades, como o *ballet*, sendo que a maioria dos meninos afirmam que não o fariam, considerando demasiado “afeminado”.

- *A Ana vai ter de ajudar nas tarefas domésticas enquanto o João não tem essa obrigação. O que acham desta afirmação? (Professora Estagiária)*
- *Ele (o João) devia ajudar nas tarefas. (Ariana)*
- *Eu ajudo a tratar dos meus animais. (Liliana)*
- *O meu pai ajuda a minha mãe a cozinhar e a arrumar. (Anabela)*

NC1CEB – n.º 9 – 23/04/2019

Todas as crianças presentes responderam que ajudam, em casa nas tarefas domésticas, o que se veio a verificar no questionário aplicado. Verifica-se ainda que alguns pais ajudam nas tarefas segundo as crianças, sendo que outros afirmam que os pais ficam no sofá à espera de que tudo seja feito.

É de notar que já sabem que as tarefas são para ser divididas, mas nas suas casas, principalmente nas dos avós, notam que quem faz tudo é a mulher e não o homem.

- *No vídeo foi possível ouvir dizer que a Ana quando for trabalhar vai receber menos que o seu irmão gémeo João. Qual é a vossa opinião acerca desta temática? (Professora Estagiária)*
- *Acham [provavelmente referindo-se à sociedade] que os homens têm mais poder. (Luísa)*

- *Porque trabalham mais e são mais fortes (os homens). (José)*
- *As mulheres deviam receber mais. (Anabela)*
- *Então, todos e todas deveriam ter o seu salário consoante o trabalho que fazem, certo? (Professora Estagiária).*
- *Sim, é isso. (Anabela)*
- *Por fim, o que acham que devíamos fazer para equilibrar as coisas? (Professora Estagiária)*
- *Ensinar o pai a fazer as tarefas. (Ariana)*
- *Perceberem que somos todos importantes na sociedade (José)*

NC1CEB – n.º 10 – 23/04/2019

Salienta-se ainda que ao longo da discussão foram debatidos outros temas, como a violência doméstica em que as crianças manifestaram a sua opinião, condenando atos de violência. Falamos também dos sentimentos, e as crianças consideraram que todos podemos chorar, independentemente do nosso género, e que todos podemos exteriorizar os nossos sentimentos. Verificou-se ainda que as crianças já identificam as diferentes orientações sexuais. Falando sobre isso houve quem identificasse a homossexualidade como uma doença, sendo que esta ideia tinha sido transmitida pelos pais, houve ainda quem achasse que era nojento, salienta-se que isto foi verificado mais nos meninos, contudo as meninas não se importariam de ser amigas delas, afirmando que são pessoas e por isso têm os mesmos direitos. Havendo assim uma diferente opinião entre os géneros.

Posto este diálogo, passamos para a visualização do vídeo na íntegra, onde observamos que as crianças gostaram das medidas adotadas para tornar o mundo da Ana e do João mais igualitário.

No final realizamos um cartaz sobre os direitos igualitários entre meninos e meninas. As crianças deram o título ao cartaz de “Crescer em Igualdade”, e escrevemos oito pressupostos, com apoio a oito imagens da Ana e do João, a realizar algumas atividades, a saber: i) os meninos e as meninas devem cuidar-se mutuamente, ii) os meninos podem fazer o mesmo que as meninas, iii) os meninos e as meninas têm o direito de expressar os seus sentimentos, iv) somos todos iguais e podemos fazer todos o mesmo, v) devemos brincar todos juntos independentemente do género, da cor ..., vi) as meninas e os meninos têm o direito a estar nos mesmo lugares, vii) as meninas podem fazer o mesmo que os meninos e viii) devemos partilhar as tarefas domésticas.

Com o decorrer desta atividade podemos considerar que as crianças em questão têm alguns estereótipos de género adquiridos, provavelmente vivenciados no seio familiar e na sociedade no geral.

Os meus brinquedos

Esta EEA enquadra-se na área da matemática, mais precisamente no conteúdo “organização e tratamento de dados”, integrado nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática, no domínio “representação de dados do 2.º ano”, no subdomínio “recolher e representar conjuntos de dados”, com os objetivos gerais “recolher dados utilizando esquemas de contagem (*tally charts*) e representá-los em tabelas de frequências absolutas” e “representar dados através de gráficos de pontos e de pictogramas” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 14).

Consideramos que trabalhar a organização e tratamento de dados é um processo imprescindível pois, segundo Palhares (2004) “A crescente importância da estatística nos nossos dias tem-se repercutido nos currículos escolares” (p. 53). Para Palhares (2004) “a estatística é um conjunto de técnicas apropriadas para recolher, clarificar, apresentar e interpretar conjuntos de dados” (p. 54), ou seja, ao quisermos recolher diversos dados é fundamental que se use a estatística, no sentido que esta será sempre um apoio para nos ajudar a clarificar a sua interpretação.

No decorrer da atividade tivemos ainda como objetivos perceber que tipo de brinquedos é que cada criança tem em casa, uma vez que cada criança teria de enumerar três dos seus brinquedos favoritos. Todos os brinquedos enumerados foram anotados numa tabela com contagem de frequências absolutas.

Solicitamos a cada criança que escrevesse no caderno três dos seus brinquedos favoritos, recolhendo esses dados simultaneamente no quadro e numa tabela (ver anexo IV). Após todos terem escrito os seus brinquedos, organizamos os dados obtidos numa tabela de frequência absoluta, sendo esta o ponto de partida para criar os gráficos necessários (ver anexo V).

Obtivemos assim os seguintes resultados: nos 45 brinquedos elegidos pelas meninas pudemos encontrar: peluches, *barbies*, LOL’s, bonecas, brinquedos para explorarem atividades de faz-de-conta, nenucos, *nancys*, *slime*, fadas e unicórnios. Destacando-se três meninas que escolheram brinquedos tradicionalmente associados a meninos, como sabre de

luz. Já os meninos elegeram 18 brinquedos entre os quais encontramos carros, bonecos, legos, tratores, *nerfs*, motas, bola, *beyblades* e *playstation*.

O empenho das crianças em organizar toda a informação recolhida numa tabela e depois num gráfico foi evidente. E as crianças reconheceram a importância de organizar os dados pois assim todos percebiam melhor os brinquedos que as meninas e os meninos gostavam. Desta forma fomos ao encontro do programa que apresenta como propósito principal de ensino, no 1.º CEB, desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos assim como de os recolher, organizar e representar (ME, 2004).

No final, foram feitas algumas questões às crianças tais como: “Foste tu que escolheste ter esse brinquedo?” e “Porque que gostas dele?”, onde obtivemos as seguintes respostas. Quanto à questão “Foste tu que escolheste ter esse brinquedo?” obtivemos 16 respostas afirmativas e 5 negativas, onde dessas cinco três afirmaram que foram os pais que os escolheram, uma que foi outro familiar que ofereceu e, por fim, um afirmou que teria sido um amigo no seu aniversário. Quanto à questão “Porque que gostas dele?” a maioria respondeu que era o seu brinquedo favorito e que gostava muito de brincar com ele.

Com esta EEA podemos verificar que os meninos escolheram como seus brinquedos favoritos os que são considerados típicos do género masculino, e a maioria das meninas escolheram também brinquedos considerados do género feminino. Houve exceções: meninas que escolheram o *slime*, os legos, brinquedos considerados intergénero.

Concluimos assim que apesar de a maioria das crianças já ter alguns estereótipos no que concerne aos seus brinquedos favoritos, existem sempre exceções a ter em conta.

5. Apresentação, análise e discussão global dos dados

Neste ponto do nosso trabalho fazemos a apresentação, análise e discussão global dos dados obtidos nos inquéritos por questionários, entregues às crianças do 1.º CEB (ver anexo VI). Na análise mantemos sempre a confidencialidade e o anonimato de cada criança.

O inquérito por questionário estava organizado em 4 tópicos. Um primeiro dedicado à identidade. Num segundo ponto abordam-se temáticas como as tarefas domésticas e quem toma as decisões em casa. No terceiro ponto estão aspetos relacionados com “Brinquedos, brincadeiras e atividades” que tem por base explorar que tipo de brincadeiras é que as crianças têm e com quem, e também perceber se estas relacionam os brinquedos com o género e que tipo de brinquedos têm. Por fim, a quarta e última parte foi designada “Em sociedade” em que pretendemos saber como é que as crianças veem o que as rodeia, no que concerne às questões de género, como por exemplo, com que género tem um melhor relacionamento, a profissão que pretendem exercer no futuro, as cores e que desporto atribuem a cada género.

Os objetivos principais do estudo foram recolher informação para melhor poder compreender as opiniões das crianças e conhecer as suas conceções de maneira a fomentar a construção dos conceitos de género e de igualdade.

Foram entregues e preenchidos 21 inquéritos, sendo que a maioria dos inquiridos eram do sexo feminino (71%) e maioritariamente com 8 anos (12), e sexo masculino (29%) a maioria tinha 7 anos (3).

Constatamos que tanto meninos como meninas vivem, na sua maioria, com a mãe, o pai e o/a irmão/a ou irmãs/ãos. No que se refere as/aos irmãs/ãos, todos os meninos têm irmã ou irmão, já das meninas apenas 12 tem um irmão ou irmã (ver figura 8). Consideramos então que 86% dos inquiridos/as têm pelo menos um irmão ou irmã, sendo que só 14% dos inquiridos/as são filhos/as únicos/as.

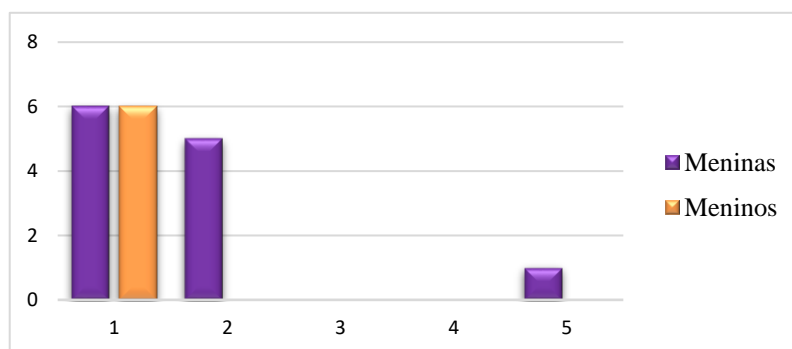


Figura 8 - Gráfico 1 Número de irmãos de cada género

No segundo ponto referente ao espaço “casa” e no que diz respeito às questões: “Em casa pedem-te ajuda nas tarefas domésticas?”, “Gostas de ajudar nessas tarefas?” obtivemos 100% de respostas positivas, quer por parte das meninas, quer dos meninos.

Segue-se a questão “Quais são as tarefas que mais gostas de realizar? Porquê?” onde obtivemos diversas respostas como por exemplo:

Gosto mais de lavar as coisas, porque gosto. (M2)

Lavar a loiça, tomar conta do meu irmão, porque gosto! (M4)

As tarefas que mais gosto de fazer é pôr a mesa e dar de comer aos perus e de passar a ferro, porque me acho grande. (F8)

Pôr a mesa, ajudar a fazer o jantar, dar de comer aos gatos, levantar a mesa e cuidar da minha mãe. (F10)

Lavar a loiça e pôr a mesa, porque as duas são divertidas. (F15)

A partir destas respostas podemos inferir que tanto meninos como meninas compreendem que as atividades domésticas devem ser feitas e partilhadas por todos, no entanto quando justificam não vão além de um “porque sim”, ou “porque gosto”. Nenhum referiu que é importante partilhar as tarefas domésticas, por exemplo.

Salienta-se aqui o facto de ser na própria família que a distinção se faz sentir mais. Ou seja, na opinião de Vieira (2007), “aos rapazes e às raparigas costumam ser destinados pelas mães e pelos pais diferentes tarefas” (p. 30). Tarefas essas, que a própria sociedade atribui como sendo específicas de cada género. Desta forma as crianças tendem a repetir os comportamentos observados.

Na seguinte pergunta “Achas que as meninas e os meninos devem fazer as mesmas tarefas domésticas?”, mais uma vez obtivemos 21 respostas positivas. Os/As inquiridos/as consideram que todos devem participar em todas as tarefas domésticas. E podemos observar bem essa ideia nas justificações apresentadas:

Porque podem fazer as mesmas coisas. (M1)

Porque os meninos e meninas têm os mesmos direitos. (M5)

Porque podemos fazer tudo juntos e os meninos e as meninas são iguais. (F7)

Porque não há tarefas de rapazes nem de raparigas. (F10)

As opiniões das crianças levam-nos a inferir que, tanto os meninos, como as meninas inquiridos/as, não consideram que existam tarefas domésticas exclusivas para apenas um dos géneros, e todos e todas, podem fazer tudo. No entanto, temos noção que, tal como afirma Vieira (2007), “são sobretudo as raparigas (...) que costumam ajudar a mãe, diariamente, nas tarefas da casa, como cozinhar ou tratar da roupa” (p. 85), já os meninos tendem “a participar sobretudo nas atividades feitas com menor regularidade, como lavar o carro ou efetuar pequenas reparações” (p. 86).

No que concerne à questão “Quem é que toma as decisões em tua casa?”, podemos observar, através da figura 9, que 5 meninas e 4 meninos afirmam que quem toma as decisões em casa é a mãe e o pai, ou seja, há um certo equilíbrio no que diz respeito à responsabilidade parental.

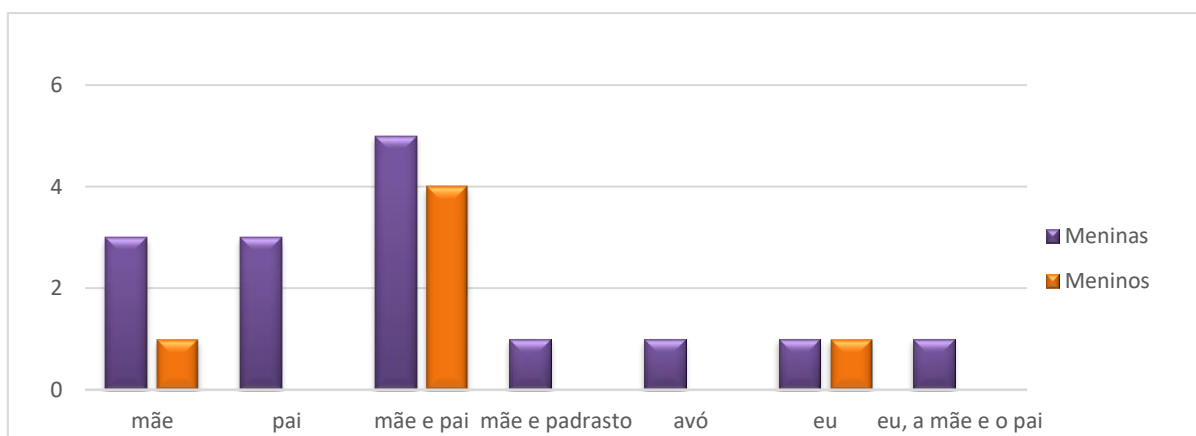


Figura 9 - Gráfico 2 - Quem é que toma as decisões em tua casa?

Podemos ainda verificar que 3 das meninas dizem que quem manda em casa é a mãe, mas precisamos ver mais além, pois estas meninas duas vivem somente com a mãe e outra vive com a mãe e outros familiares, justificando a resposta a esta pergunta não como uma responsabilidade tida como da mulher, mas sim porque não existe outra figura paternal para poder apoiar ou não nas decisões. O mesmo já não se verifica nas seguintes três meninas que afirmaram que são os pais que tomam as decisões em casa, consideramos então que a figura paternal como o chefe de família que toma as decisões em casa. Encontramos ainda nesta pergunta duas respostas bastante peculiares em que uma menina e um menino nos dizem que são eles que tomam as decisões em casa.

Na terceira parte do questionário as questões estavam relacionadas com os “Brinquedos, brincadeiras e atividades” e no primeiro item propusemos às crianças que ordenassem de 1 a 10 as seguintes atividades: jogar à bola, jogar computador, brincar ao faz

de conta, brincar com bonecas, cantar, danças, ler livros, fazer um puzzle, brincar com carrinhos e saltar à corda. No que diz respeito às meninas, obtivemos 14 respostas, pois uma foi considerada nula, visto que não foi respondida ao previsto. A atividade que requereu mais preferências foi ser cantora (4), seguindo-se dançar (3). Já as atividades que as meninas menos gostam são brincar com carrinhos (5) e jogar à bola (4).

Já nos meninos, obtivemos 5 respostas, pois uma foi considerada nula, visto que este não respondeu como era previsto. As escolhas foram no sentido inverso das da escolha das meninas. A atividade que os meninos escolheram como preferida foi jogar à bola (3) e jogar computador (2), já as atividades que estes menos gostam são saltar à corda (2), fazer puzzles (1), ler livros (1) e brincar com bonecas (1).

Quanto à questão “Gostas mais de brincar com meninos ou com meninas?” (ver gráfico 3) as meninas responderam maioritariamente que preferem brincar com meninas (9), justificando a escolha com

Porque gostam de brincar ao que eu gosto (F1)

Porque os meninos são um bocadinho maluquinhos (F4)

Porque não me chateiam (F5)

Porque eu sou menina (F12)

Porque as meninas são mais divertidas (F8, F9 e F11)

Porque elas são muito minhas amigas (F15)

Seguido de 6 respostas que afirmam gostar de brincar com os dois

Porque as meninas gostam de cantar e os meninos são divertidos (F3)

Porque é divertido (F6 e F7)

Porque os meninos são fixos e eu gosto de brincar com as meninas (F10)

Porque acho ambos divertidos (F13 e F14)

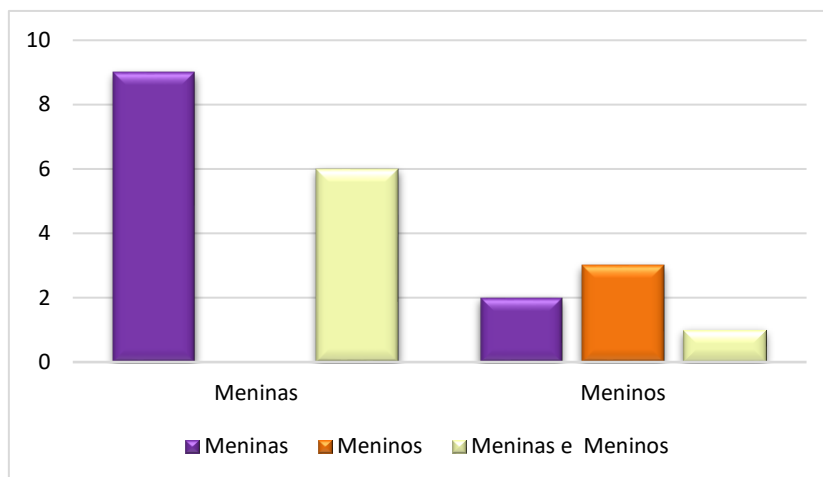


Figura 10 - Gráfico 3 - Gostas mais de brincar com meninos ou com meninas?

Nenhuma menina afirmou que gosta de brincar somente com meninos.

Já os meninos (3) preferem brincar com meninos, justificando a sua escolha com “Porque são muito engraçados” (M1) e “Porque são divertidos” (M2 e M4). Sendo que dois meninos preferem brincar com as meninas afirmando que “elas são simpáticas” (M5) e “As meninas jogam jogos mais bonitos que os rapazes” (M6). Por fim, somente um menino prefere brincar com os dois dizendo que “todos eles são meus amigos” (M3).

Ao observar estas respostas consideramos que a organização de grupos está bastante definida, no sentido em que a maioria das vezes as meninas brincam com meninas e os meninos brincam com meninos.

No que diz respeito à questão “Achas que existem brinquedos só para meninos e só para meninas?” tanto meninas como meninos acham que os brinquedos devem de ser para ambos os géneros, à exceção de uma menina que afirma que “F5 - Para meninos são pistolas, bola ... e para meninas brincar com bonecas.”, separando os brinquedos ditos de menino e de menina.

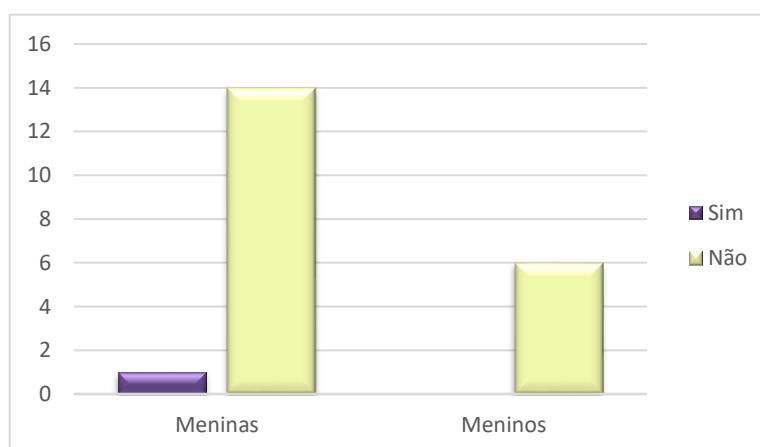


Figura 11 - Gráfico 4 - Achas que existem brinquedos só para meninos e só para meninas?

Consideramos assim que o estereótipo de que os brinquedos têm género tem vindo a desaparecer, contudo este estudo foi realizado a um grupo bastante pequeno não podendo generalizar a situação.

Será importante refletir sobre estas escolhas das crianças e mesmo dos adultos pois tal como refere Block, (1984, *cit in* Cardona, et al. 2015) acreditamos

que os brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de panelas e tachos, bonecas e bonecos, eletrodomésticos em miniatura, estojos de cabeleireiro, kits de maquilhagem etc.), uma vez que têm uma finalidade habitualmente prevista, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes (pistas de carros, legos, construções, bolas, transportes em miniatura, etc.) Os segundos, pelo facto de não terem uma utilidade tão predefinida, tendem a ser mais fomentadores da criatividade e inclusive de uma maior ocupação do espaço circundante. Esta desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá refletir-se, mais tarde, de forma diferente em ambos os sexos, em aspetos tão diversos como a capacidade de resolução de problemas, a apetência para enfrentar desafios, a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço (p. 10).

À pergunta “Se fosses menino ou menina achas que gostarias dos mesmos brinquedos?” obtivemos as seguintes respostas, como podemos observar na figura 10, as meninas (13) maioritariamente afirmam que iriam gostar dos mesmos brinquedos justificando a escolha dizendo que

Gosto de tudo, mas gosto mais de brincar com bonecas. (F7),

Porque ambos somos iguais. (F10; F12)

Porque não há brinquedos para meninas nem para meninos. (F14)

Já duas meninas afirmam que não no sentido em que “não gosto de carros” (F3) e “Gostava mais de [brinquedos] menina.” (F5).

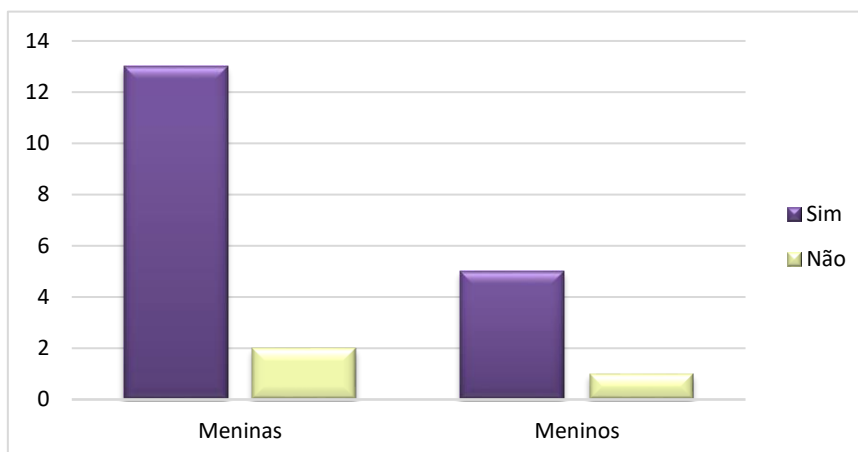


Figura 12 - Gráfico 5 - Se fosses menino ou menina achas que gostarias dos mesmos brinquedos?

Quanto aos meninos cinco afirmam que sim, ou seja, gostariam dos mesmos brinquedos mesmo que fossem meninas, estes respondem ao porquê dizendo que “Eu brinco com todos os brinquedos” (M3). Já um menino afirma que não, justificando a sua resposta com “Porque é uma confusão” (M2).

No que concerne à questão “Dá alguns exemplos de brinquedos que tens no teu quarto” obtivemos diversas respostas. Podemos verificar que as meninas afirmaram que têm diversos brinquedos. Procuramos demonstrar só alguns dos brinquedos que foram enumerados, tais como: peluches (12), barbies (7), bonecas (6), destacamos os seguintes brinquedos: bola (1) e carros (1), que também foram escolhidos por duas meninas.

Quanto aos meninos estes escolheram diversos brinquedos tais como: bonecos (3), carros (2), legos (2), peluches (1), plasticina (1), entre outros.

Na mesma linha surge a questão “Com quais gostas mais de brincar?” sendo que as meninas escolhem as bonecas (4) e os peluches (3) seguindo-se das barbies (2) e dos unicórnios (2). Estes brinquedos escolhidos pelas meninas, demonstra que apesar de algumas delas possuírem diversos brinquedos os favoritos continuam a ser os que a levam a estimular a criatividade no mundo da fantasia. Já cada menino escolheu um brinquedo diferente, desde avião, legos, *Nerfs* e pistolas. Brinquedos esses, que na nossa opinião, levam à estimulação da imaginação e a criatividade de cada menino mais além. Um menino escolheu uma malhadeira.

No quarto e último ponto do questionário exploramos a forma como cada criança reage à sua vida na sociedade (ver figura 13).

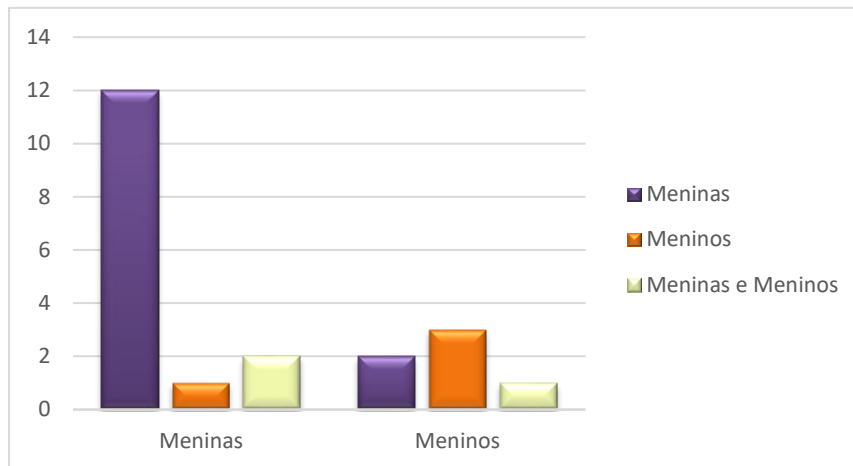


Figura 13 - Gráfico 6 - Relacionas-te melhor com as meninas ou com os meninos?

Considerando assim a questão “Relacionas-te melhor com as meninas ou com os meninos?”, obtivemos resultados bastante diversos como podemos observar, as meninas (12) maioritariamente preferem relacionar-se com outras meninas, justificando a sua resposta da seguinte forma:

Porque os meninos são maus para mim (F4)

Porque elas não me ralham (F5)

Fazem tudo o que eu quero (F8)

Porque às vezes os meninos magoam as meninas (F9)

Uma menina prefere relacionar-se com meninos dizendo que “Porque são mais divertidos” (F1), já duas meninas afirmam que gostam de se relacionar com os dois géneros justificando ambas com a mesma resposta “Porque gosto de brincar com eles” (F6 e F7).

Quanto aos meninos estes dividiram mais as suas decisões, sendo que três afirmam que se relacionam melhor com meninos

Porque eles têm gostos melhores (M1)

Porque brinco melhor (M2)

Porque eles são divertidos (M4)

Esta situação será generalizada à maioria das brincadeiras, pois “à medida que vão consolidando a estabilidade do género - as crianças sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos”

(Cardona, et al., 2011, p. 25) e por isso é natural que procurem a companhia das pessoas com as quais mais se identificam.

Já dois afirmam que se relacionam melhor com as meninas “Porque me sinto melhor” (M5) e “No fim-de-semana brinco com as meninas e durante a semana com meninos” (M6) e um afirma que se relaciona bem com ambos “Porque todos eles são meus amigos” (M3).

Nesta última justificação a amizade surge como indicador para escolher com quem brincar. Independentemente de ser menino ou menina importam mais as relações e interações que se estabelecem com o *outro*. Hohmann e Weikart (2011) referem que as crianças quando criam relações de amizade identificam-se com as crianças que partilham dos mesmos interesses, procurando a igualdade e reciprocidade na relação. Assim, as relações de amizade são fundamentais para o desenvolvimento da criança, nomeadamente na aquisição de competências sociais e pessoais.

No que concerne à questão “Que profissão desejás exercer no futuro?” obtivemos diversas respostas como podemos observar na figura 14. Quanto às meninas estas afirmam que querem ser médicas (3), polícias (2) e professoras (2), entre outras, havendo uma resposta bastante peculiar de uma menina que afirma querer ser futebolista.

Já os meninos escolheram diversas profissões tais como: peixeiro, GNR, baterista, motorista, futebolista e polícia.

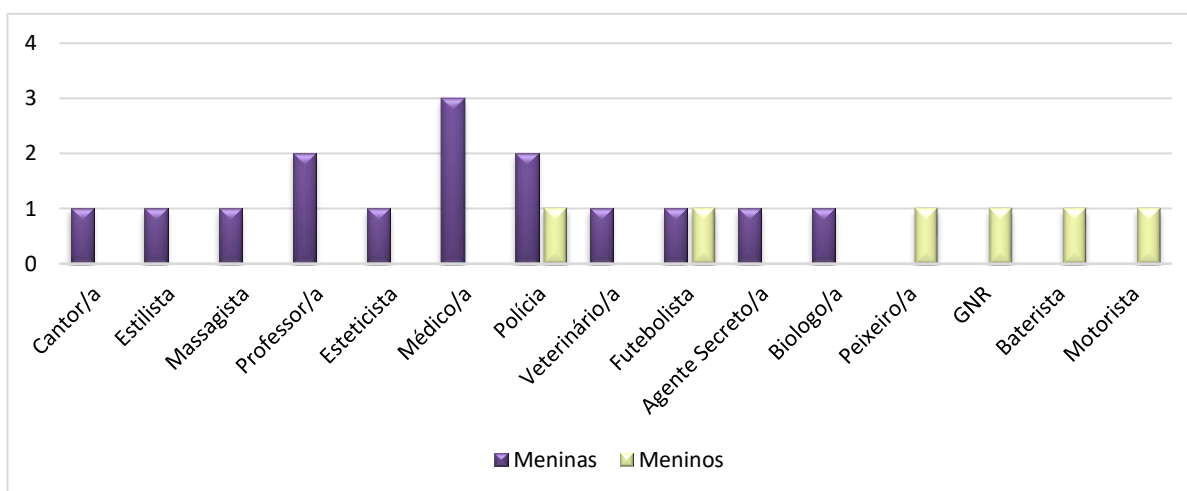


Figura 14 - Gráfico 7 - Que profissão desejás exercer no futuro?

Consideramos que uma grande parte das crianças escolheu a profissão consoante a profissão do pai ou da mãe, como observamos na justificação “GNR, porque o meu pai também é” (M3).

Quanto à pergunta “Na tua opinião achas que haverá profissões para homens e profissões para mulheres?” (figura 15) a maioria das meninas afirma que não (10) embora

haja 5 afirmam que sim. Já os meninos acham na sua maioria (5) que as profissões são associadas ao género. Somente um menino afirma que não existem profissões consoante o género.

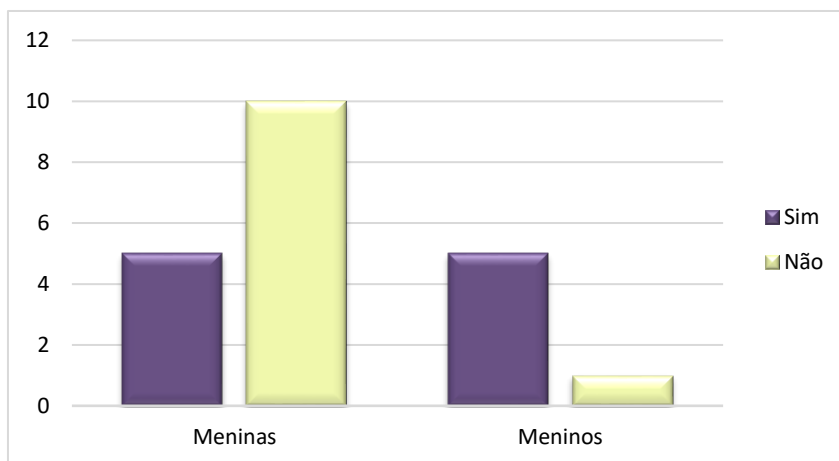


Figura 15 - Gráfico 8 - Na tua opinião achas que haverá profissões para homens e profissões para mulheres?

A partir desta análise podemos considerar que o estereótipo da existência de profissões específicas para cada género é um processo moroso de ser alterado, no entanto, já se denota que há crianças que acham que não existem profissões para homem e profissões para mulher, mas sim profissões para pessoas, enquanto os restantes ainda não possuem essa visão.

No que concerne à questão “Se pudesses atribuir uma cor aos meninos que cor escolhias? E às meninas?” (ver figura 16) obtivemos diversas respostas no sentido em que as meninas atribuíam aos meninos cores como o azul (7), o rosa (1), o vermelho (4), a cor-de-pele (1) e o verde (2). Já as meninas atribuíam às meninas cores como azul (3), rosa (7), vermelho (1), cor-de-pele (1) e roxo (3).

Quanto aos meninos, todos atribuíam às meninas o cor-de-rosa (6), já aos meninos estes atribuíam a cor verde (1) e o vermelho (5). Depois numa conversa informal soubemos que as cores que foram destinadas aos meninos estavam diretamente ligadas com as suas preferências futebolísticas.

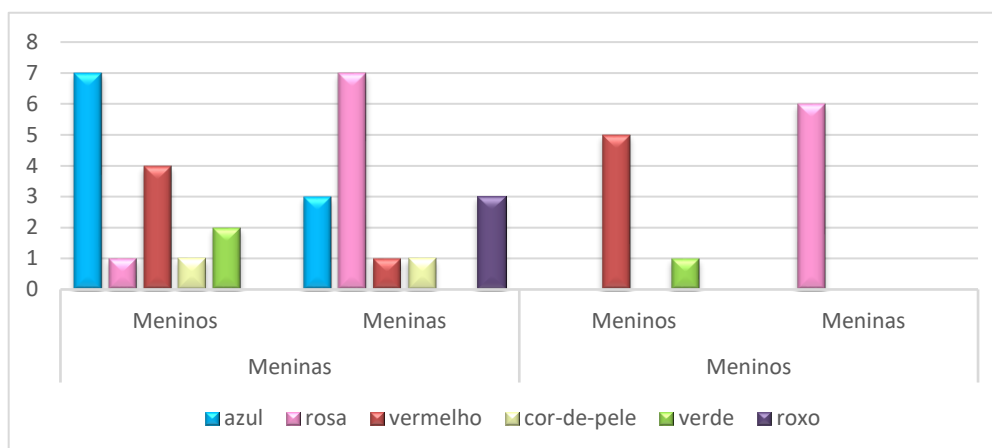


Figura 16 - Gráfico 9 - Se pudesses atribuir uma cor aos meninos que cor escolherias? E às meninas?

No que diz respeito à última questão do nosso inquérito “Na tua opinião qual será a atividade desportiva mais indicada?” (ver figura 17) a maioria das meninas (13) afirmam que os meninos devem praticar futebol, já uma acha que estes devem praticar andebol e outra afirma que devem praticar artes marciais.

Para as meninas selecionam atividades como o *ballet* (5), a patinagem (4), a natação (3), as artes marciais (1) e o andebol (1).

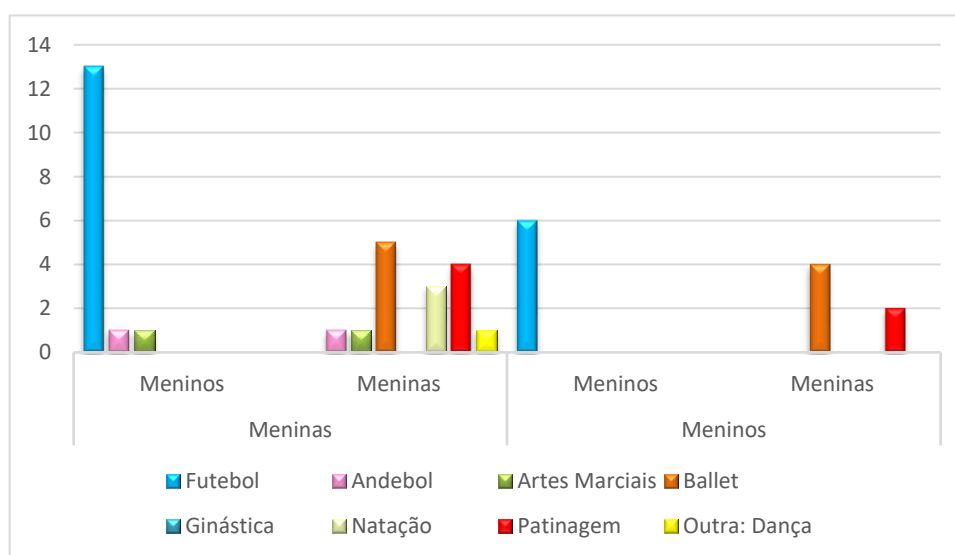


Figura 17 - Gráfico 10 - Na tua opinião qual será a atividade desportiva mais indicada para meninos? E para meninas?

Quanto aos meninos estes afirmam que a atividade desportiva que atribuem aos meninos é o futebol (6), já às meninas estes atribuem o *ballet* (4) e a patinagem (2). Atentamos assim que as crianças ainda atribuem as atividades de grande esforço físico aos meninos e as atividades mais “delicadas” às meninas, havendo ainda um grande estereótipo

de que meninas ou meninos possam realizar atividades desportivas que “não correspondam ao seu género”.

Nas respostas analisadas não houve nenhuma situação particular que não as coladas às tradicionais posturas, no entanto fica a reflexão de Vieira (2007) ao indicar que “em virtude da crença de que, por exemplo, o futebol masculiniza as raparigas e o *ballet* leva os rapazes a desenvolver certos comportamentos efeminados” (p. 98), acrescentando ainda que “os rapazes que optarem por [o *ballet* ou a dança] e as raparigas que expressarem preferência [pelo futebol] certamente se arriscarão a ouvir comentários pouco agradáveis dos pares ou de outras pessoas significativas”.

Concluimos com este questionário que as crianças ainda se encontram no seu processo de construção de identidade de género, ainda não possuem uma grande conceção acerca desta temática e baseiam-se sobretudo no que veem os adultos a fazer, bem como o resto da sociedade que os acompanha no seu desenvolvimento.

Quanto a alguns estereótipos de género identificados, pensamos, tal como sublinha Cardona, et. al. (2015) que eles se enraízam na vida das crianças e transformam-se em atitudes ditas “normais” que se espera que cada um dos géneros adquira. Ou seja, a própria sociedade espera, por parte das crianças, comportamentos estereotipados, sobretudo em situações de interação com os pares.

A criança desde cedo que aprende a viver em função do seu género e este pressuposto influencia todas as suas atitudes e formas de pensar.

Considerações finais

Procuramos com estas considerações finais refletir acerca de todo o processo de investigação, bem como do percurso na PES realizada em três contextos educativos: creche, jardim de infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No decorrer da PES desenvolvemos competências múltiplas, quer a nível teórico quer prático, que contribuirão para a nossa formação enquanto futuras profissionais de educação. Deste modo, consideramos que estas experiências vieram acrescer à nossa formação não só profissional como pessoal e social.

Para a concretização da PES e por conseguinte, deste relatório, e com o intuito de perceber o que fazer, como fazer e o porquê de o fazer, procedemos à pesquisa bibliográfica, lendo um conjunto de literatura de referência, consultando estudos realizados sobre a temática. Delineamos o que já sabíamos e o que queríamos descobrir e pensamos que vantagens e desvantagens que a abordagem da problemática selecionada nos poderia oferecer.

As questões de género foi a problemática elegida para acompanhar toda a PES. Através da PES apercebemo-nos que, para que haja uma sociedade consciente destas questões, urge a necessidade de se trabalhar esta temática no seio educativo, a par do desenvolvimento da criança. É relevante criarmos crianças cientes dos seus direitos e deveres, independentemente do seu género, pensando que isto levará a uma sociedade mais justa, onde haverá uma diminuição de violência doméstica se pensarmos em situações mais críticas, ou simplesmente, no aumento do tempo de lazer por parte das mulheres, pois irá existir um maior apoio por parte de ambos os géneros. Solucionaremos outros problemas como os salariais, em que as mulheres poderão trabalhar como têm trabalhado, mas agora com todos os seus direitos concedidos, bem como receber um ordenado justo. As mulheres em pleno século XXI, mais precisamente no ano de 2019, trabalham 55 dias do ano de “graça”, sendo algo inadmissível e que tem de ser solucionado. Não podemos, nem devemos esperar mais tempo para resolver estes problemas na nossa sociedade, e quem melhor do que as crianças, para aprender, concretizar e procurar, no futuro, fazer diferente.

Portugal é dos países da União Europeia que mais progrediu na igualdade de género, de acordo com uma notícia do jornal Público de 15 de outubro de 2019, onde afirma que “Em 12 anos, Portugal subiu sete lugares no Índice de Igualdade de Género. Entre 2015 e 2017, nenhum país convergiu tanto” (Pereira, 2019), embora a veracidade destes dados, Portugal ainda tem um grande caminho a percorrer no que concerne à igualdade de género,

pois consideramos que ainda há a necessidade de muita informação acerca da temática nos diversos grupos sociais.

Apercebemo-nos ao longo da PES que as educadoras de infância, bem como as professoras mostraram que a educação para a igualdade de género ainda não é um dos objetivos fundamentais da sua prática educativa, no entanto apoiaram sempre as experiências de ensino e aprendizagem (EEA) que propusemos sobre esta questão. Como vivemos numa sociedade em constante mudança a diferentes níveis, torna-se preponderante, trabalhar estas questões com as crianças. A nosso ver as abordagens a este tipo de questões devem ocorrer o mais cedo possível, para que as crianças aprendam a respeitar as diferenças e os benefícios que daí advêm. Se os meninos e as meninas tiverem consciência da sua existência e do seu próprio “eu” serão, certamente, mais respeitadores/as, autónomos/as e relacionar-se-ão com os/as outros/as de forma mais espontânea e livre de preconceitos e estereótipos.

Durante todo o percurso procurámos ter sempre bem presente o nosso principal objetivo que era sensibilizar as crianças para as questões de género e procurar responder à questão-problema *Como é que as práticas educativas poderão contribuir para a construção do conceito de igualdade de género nas crianças?*

Consideramos que através das práticas educativas que desenvolvemos contribuímos, de algum modo, para o entendimento sobre o conceito de igualdade de género nas crianças, pois sentimos e observamos que estas práticas surtiram algum efeito, principalmente na mudança de algumas atitudes mais estereotipadas. No entanto, temos noção que apesar destas questões se encontrarem na ordem do dia, constituem-se num processo moroso e que requer um trabalho constante e permanente, por parte do/a educador/a e do/a professor/a bem como do pai, da mãe e restantes familiares.

Ao tentar perceber as interações criança/criança no que diz respeito ao género e à igualdade de género, percebemos que crianças de 3 e 4 anos brincam com outras do mesmo sexo, essencialmente devido à categorização social que estas realizam (Cardona, et al., 2015). Aquando das observações das interações das crianças, em contexto de creche podemos verificar que estes brincavam livremente com meninas e com meninos, mas o mesmo já não se verificou em contextos de JI e de 1.º CEB onde já havia o grupo dos meninos e o grupo das meninas.

No que diz respeito às perceções das crianças em relação ao género e à igualdade de género, ao longo das práticas, em contexto de JI e do 1.º CEB, através de conversas informais com as crianças foi possível desde logo perceber que as crianças tinham já uma vasta perceção do seu género e a sua identidade estava a ser construída. Sobressai a ideia que

todos/todas assumiam que tinham todos/as os mesmos direitos e deveres, contudo haviam algumas ideias, parece-nos, resultantes de observações a adultos, que tinham conotação com estereótipos. Percebemos, algumas mudanças, ainda que pequenas, após termos desenvolvido a PES, principalmente ao nível do saber estar e ser. Havia crianças que questionavam algumas ações, nomeadamente as delas, alterando de imediato o seu discurso/atitude para um discurso mais igualitário.

Os dados evidenciam que as crianças, acabam por ser influenciadas pelos agentes de socialização (família, escola, televisão). O estudo revela, ainda, que as crianças até aos 6 anos de idade ainda não apreenderam todos os estereótipos transmitidos pela sociedade, mas já têm uma ideia do seu grupo de pertença e manifestam preocupação em se manter nesse mesmo grupo. Se evidenciarmos nas representações que as crianças têm sobre as profissões; sobre os elementos da família (pai e mãe) e sobre a “vida” dos meninos e das meninas, associando-lhe neste caso, brincadeiras, brinquedos, cores, entre outros, notamos que já procedem de um pensamento estereotipado, criado pela sociedade em que se encontram inseridos/as.

Apesar de as crianças apresentarem concepções estereotipadas sobre os géneros, percebemos que as educadoras e professoras entendem a necessidade de promover práticas em que as atividades facilitem a igualdade entre meninos e meninas, crescendo essa consciência com o conhecimento do Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar e o Guião de Educação, Género e Cidadania – 1º Ciclo do Ensino Básico.

Importa, em contextos educativos, desenvolver atividades de cidadania de modo a criar cidadãos e cidadãs plenos/as dos seus direitos e deveres e de uma sociedade mais justa e pacifista. Somos de opinião que as práticas educativas devem promover a participação ativa das crianças e assumir que estas têm direito à participação, à escuta e à tomada de decisão. Consideramos assim que, as práticas educativas podem contribuir para a construção do conceito de igualdade de género, desde que estas práticas se desenvolvam ao mesmo tempo que a construção da identidade de género das crianças.

Na ação pedagógica tivemos o cuidado de procurar formar cidadãos/ãs informados/as, responsáveis e participativos/as. Sabendo à partida que a cidadania não se ensina, vive-se e é através destas vivências que as crianças se apercebem o que é a cidadania e ser cidadão. A aposta na cidadania e igualdade de género deve constituir uma das prioridades da aprendizagem, contribuindo desta forma para a promoção da equidade social através da redução de assimetrias.

Todas as aprendizagens que realizamos ao longo da PES nos diversos contextos foram fundamentais para melhor perceber o caminho que queremos traçar enquanto futuras educadoras e professoras. Contudo, sabemos que um/a educador/a professor/a deve estar sempre a aprender e a evoluir na sua formação, por isso, pretendemos que estas aprendizagens sejam apenas as primeiras de um percurso profissional cheio de saberes ainda para adquirir.

Referências Bibliográficas

- Agência para a vida local da câmara municipal de Valongo. (2013). *Comunicar com linguagem neutra – promovendo a igualdade entre homens e mulheres*. Valongo: Câmara Municipal de Valongo.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amâncio, L. (1998). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Barbosa, R. (2012). *Direitos humanos, gênero e políticas internacionais de combate à não discriminação da mulher no mundo globalizado*. Boletim Científico ESMPU, 11 (37), pp. 307-324.
- Bergano, S. (2012). *Ser e tornar-se mulher: geração, educação e identidade(s) feminina(s)*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bogdan, R. C. & Bicklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a cidadania através de práticas de igualdade de gênero na educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CIG.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania - Pré-escolar*. Lisboa: CIG.
- CIG (2009). *A Igualdade de Género em Portugal 2009*. (3.ª). Lisboa: CIG
- CITE (2003). *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens*. Lisboa: CITE.
- Estratégia da cooperação portuguesa para a igualdade de género (s/d). Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/estrategia_cp_igualdade_genero.pdf.

- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores* (4.^a). Porto: Porto Editora.
- Faria, A. L. G. (2007) Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M. (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 277-292). Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In T. Sarmento (Org.), *Juntos... Pela criança na creche!*. (pp. 129-148). Braga: CNIS.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henriques, H. & Marchão, A. (2014). *Género, cidadania e práticas educativas: a promoção da igualdade em contextos educativos*. Atas do XII congresso da SPCE. Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar, 1855-1863.
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Losego, M. (2016). *COMPASS: Manual para a Educação para os Direitos Humanos com jovens*. Sintra: Dínamo – Associação de Dinamização Sócio-Cultural.
- Marchão, A. & Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Matoso, M. (2014). *Todos fazemos tudo* (2.^a ed.). Lisboa: Planeta Tangerina.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, C. & Mendes, A. (2017). Brincar ao género: Socialização e igualdade na educação pré-escolar. *Dossier - género, educação e cidadania: conhecimento, ausências e (in)visibilidades*, Ex aequo (36), 167-186.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia- em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia- em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.

- ONU. (1995). *Iniciativas e Acções Futuras – Igualdade, Desenvolvimento e Paz para o Século XXI*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Pereira, A., C. (2019). *Portugal mais perto da UE na igualdade entre homens e mulheres*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/10/15/sociedade/noticia/portugal-paises-progrediram-igualdade-genero-ue-1890002>
- PLAN Internacional Brasil (s/d). *Educação sobre gênero na infância – Caderno de apoio ao desafio da igualdade*. São Paulo: Catalize Lab
- Planeta Tangerina (2019) *Todos Fazemos tudo*. Disponível em: <https://www.planetatangerina.com/pt/livros/todos-fazemos-tudo>
- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. PNA: Revista de investigación en Didáctica de la Matemática.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: porto editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Camponhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, I. P. F. (2011). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Silva, A., Araújo, D., Luís H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M. & Tavares, T. (2000). *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.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Vasconcelos, T. (2010). *Do discurso dos “Cantinhos” ao discurso da “Oficina”: um contributo para uma pedagogia da infância atenta às questões de género*. Cadernos de Educação de Infância (CEI), 92, 66.
- Vieira, C. (2007). *Educação Familiar - Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género* (2.ª). Lisboa: CIG.
- Vieira C. C., Nunes M. T. A. & Ferro M. J. (2018). *Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Legislação Consultada

- Artigo n.º 13, Diário da República, n.º 86/1976, Série I de 10 de abril, que homologa o princípio da igualdade.
- Artigo n.º 9, Lei Constitucional n.º 1/97 de 20-09-1997, que homologa as tarefas fundamentais do estado.
- Despacho N.º 7036/2013, Diário da República, n.º 253, Suplemento, Série I de 31 de dezembro, homologa o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação 2014 -2017.

Anexos

Anexo I – Observações das áreas em creche

Observação Creche

1.^a Observação

Data: 6/11/2018

N.º de crianças presentes: 13

Hora: 10:34 – 10:36

N.º de crianças observadas: 8

Duração da Observação: 2 minutos

Hora	Área da Casa	Área da Biblioteca	Área dos Jogos	Área das Construções	Área da Plástica
10:34	Alexandre Edmundo George Tiago	_____	Miguel	Matilde Vanessa Vera	_____
10:36	Alexandre Miguel	Vanessa	Tiago	Edmundo George Matilde Vera	_____

1.^a Observação

Data: 6/11/2018

N.º de crianças presentes: 13

Hora: 15:05 – 15:07

N.º de crianças observadas: 8

Duração da Observação: 2 minutos

Hora	Área da Casa	Área da Biblioteca	Área dos Jogos	Área das Construções	Área da Plástica
15:05	Miguel	Matilde	Alexandre Edmundo George Vera	_____	Tiago
15:07	Alexandre Edmundo Miguel	_____	George Vera	Tiago Matilde	_____

2.ª Observação

Data: 7/11/2018

N.º de crianças presentes: 12

Hora: 10:00 – 10:02

N.º de crianças observadas: 5

Duração da Observação: 2 minutos

Hora	Área da Casa	Área da Biblioteca	Área dos Jogos	Área das Construções	Área da Plástica
10:00	Andreia Filipa	Cristina	Ema	Madalena	_____
10:02	Andreia Madalena	Filipa	Madalena	_____	Ema

2.ª Observação

Data: 7/11/2018

N.º de crianças presentes: 12

Hora: 15:10 – 15:12

N.º de crianças observadas: 5

Duração da Observação: 2 minutos

Hora	Área da Casa	Área da Biblioteca	Área dos Jogos	Área das Construções	Área da Plástica
15:10	Madalena Ema	_____	Andreia Cristina Filipa	_____	_____
15:12	Madalena Cristina	Filipa	Ema	Andreia	_____

Anexo II – Observações das áreas em Jardim de Infância

Observações Jardim de Infância

1.ª Observação

Data: 15/01/2019

N.º de crianças presentes: 15

Hora: 10:00

Hora	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
10:00	Marco	Lúcia Márcia	Danilo Dário Tomé	Ângelo Frederico	Gabriel Jorge Rafael	Clara Ester Leandra Patrícia

2.ª Observação

Data: 15/01/2019

N.º de crianças presentes: 15

Hora: 15:35

Hora	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
15:35	Clara Marco Rafael	_____	Ângelo Dário Frederico	Danilo Gabriel	Lúcia Márcia	Ester Jorge Leandra Patrícia Tomé

2.ª Observação

Data: 16/01/2019

N.º de crianças presentes: 15

Hora: 10:00

Hora	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
10:00	Ester Frederico Jorge Rafael	Clara Patrícia Tomé	Ângelo Danilo Dário Gaspar Leandra	Gabriel Lúcia Márcia	_____	_____

3.^a Observação

Data: 22/01/2019

N.º de crianças presentes: 17

Hora: 10:30

Hora	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
10:30	Ângelo Danilo Frederico Marco	Ester Gaspar Lúcia Leandra	Clara Dário Jorge Rafael Tomé	_____	Gabriel	Andreia Cristiana Márcia

4.ª Observação

Data: 28/01/2019

N.º de crianças presentes: 17

Hora: 09:40

Hora	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
09:40	Ester	_____	Ângelo Danilo Tomé	Cristiana Gabriel Márcia	David Rafael	_____

5.ª Observação

Data: 29/01/2019

N.º de crianças presentes: 19

Hora: 10:00

Hora	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
10:00	Andreia Cristiana Ester Elsa	_____	Clara Gaspar Jorge Marco Rafael	Ângelo Gabriel Lúcia	_____	David Leandra Márcia Patrícia

5.ª Observação

Data: 29/01/2019

N.º de crianças presentes: 19

Hora: 14:30

Hora	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
14:30	Ângelo David Danilo	_____	Ester Gaspar Marco Rafael Tomé	Gabriel	_____	Andreia Clara Cristiana Elsa Frederico Lúcia

6.ª Observação

Data: 30/01/2019

N.º de crianças presentes: 19

Hora: 09:30

Hora	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
09:30	Andreia Cristiana Elsa	Clara Ester	Ângelo David Danilo Rafael	_____	_____	Frederico Jorge Lúcia Leandra Tomé

6.ª Observação

Data: 30/01/2019

N.º de crianças presentes: 19

Hora: 10:00

Hora	Área da Cozinha	Área do Quarto	Área das Construções	Área dos Jogos	Área da Biblioteca	Área da Plástica
10:00	Andreia Elsa	Clara Ester	Danilo	Ângelo David Gabriel Rafael	_____	Frederico Jorge Lúcia Leandra Tomé

Anexo III – Texto “A mudança de casa”

Nome: _____ Data: _____

A mudança de casa

Os pais do Luís e da Raquel compraram uma casa nova no centro da cidade e pediram aos filhos que escolhessem um quarto e que o decorassem ao seu gosto. A mãe e o pai também precisam de ajuda a arrumar as coisas na nova casa. O Luís e a Raquel ofereceram-se para ajudar porque há muito para fazer.

1. Como deverá a Raquel decorar o seu quarto (cor da parede, moveis, ...)?

1.1. Que brinquedos deverá a Raquel escolher para colocar no seu quarto? Porquê?

1.2. Como deverá o Luís decorar o seu quarto (cor da parede, moveis, ...)?

1.3. Que brinquedos deverá o Luís escolher para colocar no seu quarto? Porquê?

1.4. Quem deverá escolher as cores e a decoração da casa? Porquê?

1.5. Desenha o quarto do Luís e desenha o quarto da Raquel:

--	--

Anexo IV – Tabela dos brinquedos escolhidos pelas crianças

Nome	1.º Brinquedo	2.º Brinquedo	3.º Brinquedo
Ariana	<i>Barbie</i>	<i>LOL's</i>	Faz-de-conta
Anabela	Fadas	Bonecas	Peluches
Amadeu	Bola	Tratores	Carros
Bruna	Bonecas	Peluches	<i>Nancys</i>
Bianca	Peluches	<i>Barbie</i>	Nenucos
Cátia	<i>Barbie</i>	Nenucos	Faz-de-conta
Dilan	<i>Beyblades</i>	Motas	<i>Nerfs</i>
Gil	Bonecos	Carros	Legos
Isabel	<i>Nancys</i>	Peluches	Nenucos
Irina	Peluches	<i>Barbie</i>	Unicórnios
Iva	<i>Barbie</i>	<i>Pinipons</i>	<i>LOL's</i>
José	Legos	Carros	<i>Playstation</i>
Lígia	Peluches	<i>LOL's</i>	<i>Slime</i>
Liliana	Peluches	<i>LOL's</i>	Bonecas
Luísa	Sabre de Luz	<i>LOL's</i>	<i>Barbie</i>
Mónica	<i>Slime</i>	Bonecas	<i>LOL's</i>
Mara	Legos	Peluches	<i>LOL's</i>
Marisa	Peluches	<i>LOL's</i>	<i>Barbie</i>
Rui	Tratores	Carros	Bonecos
Renato	Carros	Bonecos	<i>Nerfs</i>
Vânia	<i>Barbie</i>	Trampolim	Faz-de-conta

Anexo V – Tabela de contagem e frequências absolutas dos brinquedos escolhidos pelas crianças

Brinquedos	Contagem	Frequências Absolutas
<i>Barbie</i>		8
Peluches		9
Bola		1
<i>LOL's</i>		8
Bonecas/os		7
Nenucos		3
Carros		5
<i>Nancy's</i>		2
Motas		1
<i>Slime</i>		2
Fadas		1
<i>Beyblades</i>		1
Unicórnios		1
Tratores		2
Faz-de-conta		3
<i>Nerfes</i>		2
<i>Pinipons</i>		1
Sabre de Luz		1
Legos		3
<i>Playstation</i>		1
Trampolim		1

Anexo VI – Inquérito por questionário

Este inquérito por questionário insere-se num trabalho de investigação que incide sobre as questões de diferenciação de género no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo principal do estudo é recolher informação para melhor poder compreender as opiniões das crianças e conhecer as suas conceções de maneira a fomentar a construção dos conceitos de género e de igualdade. Os dados recolhidos serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato das crianças, sendo utilizados apenas no contexto do estudo.

A – Identificação

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: _____

3. Com quem vives?

4. Tens irmãos ou irmãs?

Sim Não

a. Se sim, quantos? _____ b. Irmãos ou irmãs? _____

B – Em casa

5. Em casa pedem-te ajuda nas tarefas domésticas?

Sim Não

a. Gostas de ajudar nessas tarefas?

Sim Não

b. Quais são as tarefas que mais gostas de realizar? Porquê?

6. Achas que as meninas e os meninos devem fazer as mesmas tarefas domésticas?

Sim Não

a. Porquê?

7. Quem é que toma as decisões em tua casa?

C – Brincadeiras e brinquedos

8. Enumera de 1 a 10 as brincadeiras que preferes.

1 é a que mais gostas e 10 a que menos gostas.

Jogar à bola

Dançar

Jogar no computador

Ler livros

Brincar ao faz-de-conta

Fazer um puzzle

Brincar com bonecas

Brincar com carrinhos

Cantar

Saltar à corda

9. Gostas mais de brincar com meninos ou com meninas?

Meninas

Meninos

a. Porquê?

10. Achas que existem brinquedos só para meninos e só para meninas?

Sim

Não

a. Em caso afirmativo, dá exemplos:

11. Se fosses menino ou menina achas que gostarias dos mesmos brinquedos?

Sim

Não

a. Porquê?

12. Dá alguns exemplos de brinquedos que tens no teu quarto.

a. Quais gostas mais de brincar?

D – Em sociedade

13. Relacionas-te melhor com as meninas ou com os meninos?

Meninos

Meninas

a. Porquê?

14. Que profissão desejas exercer no futuro? Porquê?

15. Na tua opinião achas que haverá profissões para homens e profissões para mulheres?

Sim

Não

a. Porquê?

16. Se pudesses atribuir uma cor aos meninos que cor escolhias? E às meninas?

Meninos = _____ Meninas = _____

17. Na tua opinião qual será a atividade desportiva mais indicada? (escolhe apenas uma)

- Meninos**
- Futebol
 - Patinagem
 - Andebol
 - Ginástica
 - Ballet
 - Natação
 - Artes Marciais
 - Outra. Qual? _____

- Meninas**
- Futebol
 - Patinagem
 - Andebol
 - Ginástica
 - Ballet
 - Natação
 - Artes Marciais
 - Outra. Qual? _____

a. Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!