



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

RAFAELA
AMBRÓSIO
MARTINS

**EDUCAR PARA A IGUALDADE DE
GÉNERO EM CRECHE E JARDIM DE
INFÂNCIA**

De pequenino/a se faz o caminho...

Relatório de projeto de investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de
Educação

ORIENTADOR

Professora Especialista Maria Manuela de Sousa
Matos

fevereiro 2025

RAFAELA
AMBRÓSIO
MARTINS

**EDUCAR PARA A IGUALDADE DE
GÉNERO EM CRECHE E JARDIM DE
INFÂNCIA**

De pequenino/a se faz o caminho...

JÚRI

Presidente: Professora Doutora, Isabel Maria
Tomázio Correia, Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Especialista, Maria Manuela
de Sousa Matos, Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier
Vieira Gomes, Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Setúbal

Agradecimentos

A entrada no meio académico, a realização e a conclusão do presente Projeto de Investigação representam a concretização de objetivos que acreditava nunca vir a serem alcançados. Nesta jornada, foram muitas as horas de dedicação, de angústia, de partilha, de empenho em prol da melhoria, da aprendizagem e do reconhecimento. Ao pôr termo a este percurso surge um grande sentimento de gratidão por todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me acompanharam.

Aos que lidaram comigo academicamente, as minha colegas, Ana Lúcia Neto, Ana Rita Batista, Ana Rita Vargas, Ana Teresa Barros, Ana Marta Santos, Ana Sousa, Andreia Marques, Andreia Rodrigues, Bianca Ximenes, Carolina Silva, Catarina Silva, Diana Rodrigues, Eunice Modesto, Filipa Santos, Inês Garcia, Inês Silva, Joana Batista, Joana Ferreira, Joana Miranda, Madga Romão, Maria Dias, Marlene Mendes, Nadine Silva, Patricia Alexandra, Patricia Ferreira, Sara Candeias. Obrigada às minhas afilhadas (oficiais e de coração) que abracei e que generosamente também me abraçaram.

Professores, que podem marcar pela diferença e que marcam sem dúvida, de realçar a entrega da Professora Catarina, que incansável profissional, de uma generosidade e entrega inigualável. À Professora Sofia que tanto ensinou. Ética, instrução e seriedade, serão as palavras que levarei comigo, enquanto profissional, graças a si. Por fim, à Professora e excelente Educadora Manuela Matos, antes de um obrigada talvez lhe deva pedir desculpa por não ter sido um percurso fácil. Atribulado e cansativo serão as palavras que mais se adequam. Mas sinto uma enorme gratidão, por ter privado consigo, enquanto minha Professora, tutora e orientadora, não poderia ter tido melhor. Obrigada pelos ensinamentos, pelos conselhos e pelas partilhas. Obrigada por me provar e fazer acreditar que esta profissão é muito mais do que muitos acreditam.

Os Educadores marcam pela diferença, a Professora, é a prova disso. Obrigada por me permitir pensar como eu gosto de o fazer – fora da caixa – e obrigada por assim também pensar. Devo confessar que se pudesse, levar-lhe-ia no meu bolso, na imensidão de momentos que me surgirão. Foi uma honra, será sempre!

Um especial obrigado àquelas que tão bem me apadrinharam, Joana Ferro e Iolanda Carvalho. São ambas especiais, à sua maneira, a primeira com a dança leva miúdos e graúdos, a movimentarem-se para sítios inesquecíveis; a segunda que, com a sua diferença, luta pela inclusão e novas mentalidades.

Ana Rita Batista, não te referir seria imperdoável, o sentimento de gratidão é imensurável, os momentos que passamos dariam no mínimo um livro. Vejo-te como uma

referência, enquanto mulher, profissional e mãe. Continuo a dizer-te que “quero levar-te p’ra vida!”.

Obrigada aos meus amigos que escolhi como minha família, que tanta paciência tiveram para ouvir-me, aconselhar e até “provocar” de modo que terminasse o meu Relatório de Projeto. Devo-vos muito e também um belo jantar que vos prometi, quando terminasse.

Um muito obrigada aos meus, à minha querida família, aos meus pais que amo incondicionalmente e que acreditaram sempre mais do que eu. Admiro-vos por imensas razões, devo-vos muito, não poderia ter tido melhores ideais, valores, alicerces e educação. À minha irmã Ana e ao meu cunhado João que me incentivaram a continuar a subir os degraus, mesmo quando a subida parecia impossível. Obrigada pelo melhor presente que me deram, o meu sobrinho Gonçalo, que foi o combustível para a concretização deste Relatório de Projeto.

Ao longo da realização do Relatório de Projeto perdi as maiores referências que conheci, as minhas 2 avós e o meu avô. Infelizmente, não poderão ver-me a apresentar o Relatório, não poderão assistir à sua defesa. Não poderão ouvir as histórias, conquistas e angústias daquela que será a neta Educadora. Mas é a quem dedico, com todo orgulho, este Relatório de Projeto. **Às minhas três estrelas, espero deixar-vos orgulhosos.**

Obrigada às educadores cooperantes, crianças, auxiliares e famílias que enriqueceram o meu currículo, o meu relatório e o meu coração.

Resumo

O presente Relatório de Projeto de Investigação foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal e centra-se na temática “Igualdade de Género”, com a finalidade de responder à questão de investigação-ação “Como promover a Igualdade de Género em Creche e Jardim de Infância?”. O projeto teve por base as experiências, observações e vivências ocorridas em diversos momentos de estágio, em Creche e Jardim de Infância. Pretende-se compreender questões relacionadas com o género e a cidadania articulado com os direitos das crianças, bem como o papel do/a Educador/a na promoção da Igualdade de Género em Educação de Infância.

No que diz respeito à metodologia de investigação, o estudo enquadra-se no paradigma da Investigação Qualitativa, orientada pelos princípios da Investigação-Ação, uma vez que visa a promoção de uma mudança social. Para a recolha de informação procedeu-se a observações, notas de campo, conversas informais, reflexões cooperadas, análise documental, dispositivos multimédia e entrevistas semiestruturadas às Educadoras Cooperadas e Auxiliares.

Através da análise e interpretação de todos os materiais recolhidos, foi possível entender as conceções das Educadoras e Auxiliares acerca da pertinência e importância da Igualdade de Género, em Educação de Infância, bem como a organização estratégica dos materiais e espaços de modo a verificar-se a sua promoção. Ao longo dos momentos de estágio foram realizadas intervenções, de modo a promover a comunicação, o envolvimento e participação da equipa e famílias. As crianças foram também participantes ativas durante todo este processo.

Este estudo evidenciou que a promoção da igualdade de género, assim como a formação pessoal, social e as questões de cidadania, devem envolver toda a comunidade educativa. Trata-se de um processo gradual, no qual o/a educador/a, enquanto gestor/a do currículo, desempenha um papel central. É necessário reorganizar os espaços e materiais de forma inclusiva, fomentar uma comunicação aberta e garantir a formação de todos os intervenientes. Com ética, deve-se respeitar a individualidade e os direitos das crianças, das equipas pedagógicas e das famílias, assegurando um ambiente educativo que promova a igualdade de género.

Palavras-Chave: Igualdade de Género; Equidade de Género; Estereótipos; Direito das Crianças; Creche e Jardim de Infância.

Abstract

This Research Project Report was drawn up as part of the master's degree in Pre-School Education at the School of Education in Setúbal's Polytechnic Institute. It focuses on the theme of "Gender Equity" and aims to answer the action-research question "How can Gender Equity be promoted in Nursery Schools and Kindergartens?". It was based on experiences, observations and experiences that took place at various times during my internship in nursery school and kindergarten. The aim is to understand issues related to gender and citizenship in conjunction with children's rights, as well as the role of the educator in promoting Gender Equity in Early Childhood Education.

The research methodology was based on qualitative research and guided by the principles of action research, since it aims to promote social change. In order to gather information, observations, field notes, informal conversations, cooperative reflections, document analysis, multimedia devices and semi-structured interviews were carried out with the Cooperative Educators and Assistants.

Observations were crucial to the development of the entire project and, through the analysis and interpretation of all the materials collected, it was possible to understand the teachers' and assistants' conceptions of the relevance and importance of Gender Equity in Early Childhood Education, the strategic organization of materials and spaces in order to verify its promotion. Throughout the internship, interventions were made to promote communication, family involvement and participation with the team. The children were also active participants throughout this process.

This study has shown that promoting gender equality, as well as personal and social training and citizenship issues, must involve the entire educational community. This is a gradual process in which the educator, as curriculum manager, plays a central role. Spaces and materials must be reorganized in an inclusive way, open communication must be fostered and the training of all those involved must be guaranteed. Ethically, the individuality and rights of children, teaching teams and families must be respected, ensuring an educational environment that promotes gender equality.

Keywords: Gender Equality; Gender Equity; Stereotypes; Children's Rights; Nursery and Kindergar

Índice

Introdução	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1. Igualdade e equidade de género, cidadania e educação	11
1.1 Género - uma construção cultural e social.....	13
1.2 Formação da Identidade de Género	15
1.3 Estereótipos – Estereótipos de género	22
2. O Papel do/a Educador/a na promoção da Igualdade em Educação de Infância.....	24
2.1. A creche e o jardim de infância como espaços de aprendizagem e desenvolvimento.....	24
2.2. As funções do/a Educador/a e a construção do currículo	27
2.2.1. Organização do espaço, tempo, materiais e interações	29
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	33
1. Investigação Qualitativa	34
2. Investigação - Ação.....	36
3. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação.....	40
3.1. Observação Participante	40
3.2. Notas de Campo	41
3.3. Dispositivos multimédia (fotografias, gravações áudio e vídeos)	42
3.4. Pesquisa e Análise Documental	43
3.5. Entrevista semiestruturada	44
3.6 Tratamento e Análise da informação recolhida.....	45
CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ESTÁGIO.....	47
1. Instituição A – Valência de Creche	48
1.1. Espaço Físico e Infraestruturas	48
1.2. Projeto Educativo	48
1.3. Equipa Pedagógica da Sala 2/3 anos	49
1.4. Caracterização do grupo de Crianças	49
1.5. Organização Temporal e Rotinas	50
1.6. Organização dos Espaços e Materiais.....	52
2. Instituição B – Valência de Jardim de Infância.....	53
2.1. Espaço Físico e Infraestruturas	53
2.2. Projeto Educativo	54
2.3. Equipa Pedagógica da Sala	54
2.4. Caracterização do grupo de Crianças	55
2.5. Organização Temporal e Rotinas	56
2.6. Organização dos Espaços e Materiais.....	57
3. Instituição C – Valência em Creche	58
3.1. Espaço Físico e Infraestruturas	59
3.2. Projeto Educativo	59
3.3. Equipa Pedagógica da Sala dos Traquinas	60
3.5. Organização Temporal e Rotinas	61
3.6. Organização dos Espaços e Materiais.....	63
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES.....	65

1. Intervenções em Creche	65
1.1. Pela voz da educadora - Pensar a Igualdade de Género	66
1.2. O mundo onde vivemos – Espaços, brinquedos e escolhas das crianças	67
1.3. As escolhas das crianças: podemos mesmo escolher?	71
1.4. O “olhar” das famílias – como fazer?	72
1.5. Intervir para mudar - os Direitos das crianças.....	74
1.6. E se fizéssemos diferente? No Natal, mudámos a canção	76
2. Intervenções em Jardim de Infância	79
2.1. Igualdade de género no Jardim de Infância: a voz da Educadora e Auxiliares	79
2.2. Ambiente educativo: espaços, materiais e interações	84
2.2.1. (Re)organizar o espaço e os materiais	86
2.3. E as famílias? O que pensam elas?	87
2.4. Direitos das Crianças e a Igualdade de género: escutar, debater, conhecer	90
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
Referências Bibliográficas	115
Apêndices	120
Apêndice 1 – Guião das entrevistas semiestruturadas às educadoras cooperantes e auxiliares	120
Apêndice 2 – Transcrição das entrevistas às educadoras cooperantes e auxiliares.....	121
Apêndice 3 – Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas às Educadoras Cooperantes.....	134
Apêndice 4 – Recordar o Livro dos Direitos das crianças (Nota de Campo de 12 de outubro de 2018).....	141
Apêndice 5 – Registos Fotográficos de atividades com as crianças	146

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às educadoras cooperantes.....	48
Tabela 2 – Períodos e contextos de estágio.....	49
Tabela 3 – Rotina da Sala 2/3 anos da Instituição A	52
Tabela 4 – Rotina da Sala Vermelha da Instituição B.....	58
Tabela 5 – Rotina da Sala dos Traquinas da Instituição C	64

Siglas, Acrónimos e Abreviaturas

APAV.....	Associação Portuguesa de Apoio à Vítima
IPSS	Instituto Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OPC.....	Orientações Pedagógicas para a Creche

Introdução

O presente relatório de projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, procura integrar teoria e prática ao longo dos três semestres do curso e dos respetivos períodos de estágio. Este estudo centra-se na temática da igualdade de género, explorando de que forma esta pode ser promovida nos contextos de Creche e Jardim de Infância

A escolha do tema “Igualdade de Género” para este projeto de investigação surge de um interesse pessoal profundamente enraizado na observação e na vivência de práticas educativas, mesmo antes da minha entrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta experiência suscitou uma reflexão crítica sobre a forma como as questões de género e cidadania se manifestam no contexto educativo, bem como sobre o papel do/a educador/a na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Este tema assume uma grande relevância e atualidade numa sociedade que procura garantir a igualdade de direitos e oportunidades desde os primeiros anos de vida das crianças. Em contextos educativos, a promoção de uma cidadania inclusiva e equitativa não só favorece o desenvolvimento integral das crianças, como também contribui para a construção de uma sociedade mais justa. Contudo, persistem barreiras à igualdade de género, como estereótipos enraizados e práticas pedagógicas que perpetuam desigualdades.

A igualdade de género, enquanto conceito, vai além da igualdade formal, reconhecendo as diferenças e necessidades específicas de cada género, e exigindo uma adaptação dos recursos e das práticas para garantir condições justas para todos. Diversos autores destacam que a construção social de género e os estereótipos associados são aprendidos desde a infância e reforçados por práticas familiares, escolares e mediáticas. Por exemplo, as interações entre adultos e crianças moldam expectativas culturais e de género, enquanto a organização dos materiais e espaços educativos pode influenciar comportamentos e escolhas. Essas reflexões são apoiadas por estudos que evidenciam o impacto das práticas educativas na promoção ou perpetuação de desigualdades.

Além disso, documentos orientadores, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), sublinham a importância de educar para a diversidade e para a cidadania, promovendo a inclusão e o respeito pela individualidade de cada criança. O enquadramento teórico reforça a necessidade de criar práticas pedagógicas que vão além de uma abordagem

neutra, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais, enquanto se combatem preconceitos e estereótipos.

Neste âmbito, o papel do/a educador/a de infância assume uma importância central. Este profissional não é apenas responsável por organizar espaços e materiais de forma inclusiva, mas também por fomentar interações que respeitem a individualidade de cada criança. Assim, torna-se essencial compreender como as conceções das equipas educativas, o envolvimento das famílias e a organização pedagógica podem influenciar a promoção da igualdade de género.

A questão de investigação-ação orientadora desta investigação é "Como promover a Igualdade de Género em Creche e Jardim de Infância?" e guia todas as fases do estudo. A problemática deste estudo assenta na identificação de barreiras, explícitas ou implícitas, à promoção da igualdade de género no contexto da educação de infância. Para abordar esta problemática, o relatório de projeto de Investigação adota uma metodologia qualitativa, orientada pelos princípios da Investigação-Ação, permitindo intervir diretamente no terreno educativo, promovendo a mudança através de um processo de reflexão e cooperação.

A estrutura do relatório de projeto está organizada de forma a proporcionar uma compreensão progressiva do desenvolvimento do projeto. O Capítulo I apresenta o enquadramento teórico, abordando os conceitos-chave de género, cidadania, direitos das crianças e o papel do/a educador/a na educação inclusiva. No Capítulo II, detalha-se a metodologia adotada, descrevendo as técnicas de recolha de informação, que incluíram observações, entrevistas semiestruturadas, análise documental e outros dispositivos multimédia. O Capítulo III é dedicado à apresentação e caracterização dos contextos de estágio associado à temática em estudo. No Capítulo IV, reflete-se sobre as intervenções realizadas durante o estágio, destacando o impacto na comunidade educativa e o envolvimento das famílias e crianças no processo. Por fim, o Capítulo V diz respeito às considerações finais sublinhando a importância de uma abordagem holística e ética na promoção da igualdade de género

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este Capítulo visa a apresentação de conceitos e definições na perspetiva de diversos autores, fundamentando aqueles que estão intrinsecamente relacionados com a temática do relatório do projeto de investigação. Seguidamente serão mencionadas questões relacionadas com o género e a cidadania articulados com a Educação de Infância. É ainda objetivo deste capítulo a explicitação dos conceitos, acima mencionados, na construção do currículo educativo, bem como o papel do/a Educador/a na promoção da igualdade de género em educação de infância.

1. Igualdade e equidade de género, cidadania e educação

No que diz respeito às igualdades e/ou desigualdades de género diferentes autores mencionam que “Tratar da diferença de géneros é falar duma diferença que vai para além das outras diferenças, de raça, de cultura, de origem social” (Neto et al., 2000, p. 5). Estes autores completam ainda, citando Lacroix (1993), a ideia que cada um pode criar sobre a diferença:

Diferença acentuada nas diferenças (expressões de Emmanuel Lévinas), é ao mesmo tempo a primeira e a mais universal. Ela precede-nos sempre, atravessando não apenas o nosso corpo, mas a nossa linguagem. (...) Será ela, então, a considerar como uma fatalidade, um limite inevitável, ver um obstáculo, ou é uma chance, um sinal, um valor? (Neto et al., 2000, p. 5).

De acordo com a pesquisa realizada foi possível determinar que, ainda que exista atualmente maior igualdade de género, a verdade é que muitos factos e situações reais provam que esta é ilusória. O género do individuo constitui ainda barreiras, tal como referem Cardona et al., (2015) as “...possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem têm sido, (...) historicamente restringidas, (...) com base na defesa de estereótipos arcaicas, conducentes a desigualdades e discriminações, penalizadoras em maior escala para o sexo feminino” (p. 7).

Estas autoras referem ainda que existe uma desigualdade inclusivamente qualitativa, nas escolas as raparigas existem em maior número que os rapazes, o ensino misto e a coeducação “estão longe de ser conceitos sinónimos” (Cardona et al., 2015, p. 7). Relativamente aos adultos ainda existe uma diferenciação salarial para o mesmo trabalho desempenhado por homens e mulheres e uma contínua associação das tarefas domésticas como competência das mulheres. Consequentemente estas desigualdades têm também repercussões na vida profissional e pessoal para pessoas do sexo masculino e feminino. De modo a alterar estes aspetos é importante que se mobilizem oportunidades

igualitárias de acordo com as qualidades de cada um, sem que o género seja impedimento para a revelação das qualidades e competências individuais.

Neste sentido, a creche e o jardim de infância devem ter e têm um papel importante e, por isso, deve caracterizar-se como um agente de mudança, "...deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre homens e mulheres..." (Cardona et al., 2015, p. 8) o que só é exequível com "boas práticas de cidadania ativa e democráticas (...)" que possam ser aprendidas na escola a par dos conteúdos do currículo formal" (Cardona et al., 2015, p. 8).

Esta abordagem terá de ser implementada em projetos de cooperação, envolvimento e partilha de todos os que participam na escola, colocando fim a qualquer forma de discriminação, autoritarismo, preconceitos e estereótipos. "Uma cidadania ativa (...) implica a aceitação do valor da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas (...) [e uma] abertura à solidariedade pela diferença (...)" (Cardona et al., 2015, p. 8).

Importa ainda abordar dois conceitos que estando relacionados, têm significados diferentes e são ambos fundamentais para a compreensão e problematização desta temática: A igualdade de género e a equidade de género.

A igualdade de género e a equidade de género são conceitos interrelacionados, mas distintos no que diz respeito à forma como abordam as diferenças e as necessidades entre homens e mulheres ou meninos e meninas.

Segundo Cabral (2015), "a **igualdade de género** é (...) um conceito complexo e difícil de medir" (Cabral, 2015, p. 10), pois envolve garantir que raparigas e rapazes tenham as mesmas oportunidades. A igualdade, neste sentido, deve ser vista como um valor, e não apenas um princípio, promovendo a valorização das capacidades e especificidades de cada indivíduo, em vez de eliminar ou camuflar as diferenças. Silvestre (2008) acrescenta que a igualdade significa que "todas as pessoas, independentemente do seu sexo, idade, origem, religião, etnia/cultura, orientação sexual e/ou opções de vida, têm acesso aos direitos que necessitam e/ou desejam para viver com dignidade" (Cabral, 2015, p. 36).

No mesmo sentido, **Baticã** (2015) reforça que "igualdade de género significa que mulheres e homens, meninas e meninos devem desfrutar do mesmo status na sociedade; gozam dos mesmos direitos e oportunidades; o mesmo nível de respeito na comunidade" (Baticã, 2015, p. 10). A igualdade pressupõe, assim, que todos, independentemente do género, possam tomar decisões sobre as suas vidas e moldar os resultados dessas escolhas de forma igual.

Por outro lado, a **equidade de género** vai além da igualdade de oportunidades, reconhecendo as diferenças entre homens e mulheres e as suas necessidades

específicas. **Baticã** (2015) explica que “equidade de género significa conceder oportunidades iguais para mulheres e homens, meninas e meninos para desenvolver o seu potencial” (Baticã, 2015, p. 10). No entanto, para garantir essa equidade, é necessário implementar medidas que abordem a discriminação social ou histórica e as desvantagens enfrentadas.

Neste sentido, a equidade de género, frequentemente chamada de igualdade substantiva, exige mudanças mais profundas. Como afirmam Reeves e Baden (2000), a equidade “reconhece que mulheres e homens têm necessidades diferentes, preferências e interesses” (Reeves & Baden, 2000, p. 10) e que, para alcançar a igualdade de resultados, pode ser necessário tratar homens e mulheres de forma diferenciada. Isso significa que a equidade de género não se limita a oferecer as mesmas oportunidades, mas ajusta o apoio e os recursos para garantir condições justas, corrigindo desigualdades históricas e sociais.

Em resumo, enquanto a **igualdade de género** visa garantir os mesmos direitos e oportunidades para todos, a **equidade de género** foca-se em tratar homens e mulheres ou meninos e meninas de acordo com as suas necessidades específicas, para assegurar que todos possam alcançar o seu pleno potencial.

1.1 Género - uma construção cultural e social

Importa, à maior parte das pessoas, durante a gestação e antes ainda do nascimento de uma criança, o seu sexo, havendo uma preocupação em saber-se se é “menino” ou “menina” na medida em que lhes permite começar a construir a identidade da criança e a torná-la “presente” na família” (APAV, 2019, pp. 10-11).

Nos primeiros meses de vida de uma criança existe uma preocupação com a indumentária e cores associadas ao sexo do bebé, bem como uma apropriação de comportamentos e de escolhas, visível em diferentes domínios, como na “oferta de brinquedos, (...) [a] nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada” (Cardona et al., 2015, p. 10). Mas esta diferença de “tratamento” em meninos e em meninas tem repercussões no seu desenvolvimento por exemplo Block (1984, citado por Cardona et. al., 2015) menciona que o facto de se mobilizar brinquedos ditos como adequados para menina ou para menino vai trazer consequências a diferentes níveis:

Esta desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá refletir-se, (...), 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, etc. (Cardona et al., 2015, p. 10).

Pelos motivos acima mencionados e para saber como atuar pedagogicamente de um modo não discriminatório, sem preconceitos e promovendo oportunidades de igualdade apropriadas a cada criança é importante distinguir, primeiramente, os termos **sexo e género**.

Rabelo (2010), por exemplo, faz a distinção explicando que o termo **género** refere-se a:

(...) uma construção social de atributos diferentes a homens e mulheres efetivada durante toda a vida, o que acaba por determinar as relações entre os sexos em vários aspetos. O uso deste termo visa, assim, sublinhar o carácter social das distinções fundadas sobre o sexo e a rejeição do uso da palavra sexo que, etimologicamente, se refere à condição orgânica que distingue o macho da fêmea, enquanto a palavra género se refere ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres (Rabelo, 2010, pp. 161-162).

Serpa (2011) citando Pereira e Freitas (2001), defende a mesma ideia acrescentando, ainda que o **género** diz respeito a:

um conjunto de características e comportamentos que é atribuído ao sexo masculino e ao feminino pela(s) sociedade(s) e que se relaciona com crenças que definem o que é masculinidade e a feminilidade, bem como, as expectativas concebidas pelo(a)s próprio(a)s pais/mães sobre o que será e fará o seu/sua filho(a) se for rapaz ou rapariga (Serpa, 2011, p. 3).

Internacionalmente, nomes como Anaa Oakley, (1972, citado por Cardona et al., 2015), procurou fazer a distinção destes dois conceitos. Esta autora, cuja teoria serviu de referência para as ciências sociais, acreditava que o **sexo** se relacionava com as "(...) características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino" (Cardona et al., 2015, p. 12) e género dizia respeito aos "atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade" (Cardona et al., 2015, p. 12).

Rodrigues (2003) sublinhava que "o género não é dado biológica e imutavelmente, mas é socialmente construído" (Rodrigues, 2003, p. 16), defendendo Simone de Beauvoir,

que em 1949, apresentava a “legitimação da construção de diferenças sociais com base nas diferenças sexuais” (Cardona et al., 2015, p. 13); acreditava, portanto que alguém do sexo feminino não *nasce mulher* esta *torna-se mulher*, de acordo com “... modos de ser, de papéis, de posturas e de discursos condizente com o modelo de feminilidade dominante na cultura a que pertence” (Cardona et al., 2015, p. 13) e o mesmo acontece com os indivíduos que nascem com o sexo masculino. Neste sentido “Chegar a ser género é um processo, impulsivo, ainda que cuidadoso, de interpretar uma realidade cultural carregada de sanções, tabus e prescrições” (Rodrigues, 2003, p. 16).

Em suma, o primeiro termo diz respeito ao “domínio da biologia” e o segundo ao “domínio da cultura” e remete para a “construção de significados sociais”. Na sociedade, ao homem e à mulher, prevê-se que, de acordo com as suas diferenças genéticas, agem e tenham papéis diferentes. Mas as mesmas autoras referem que os “conceitos de feminilidade e de masculinidade diferem em função de especificidades culturais”, isto é, espacial e temporalmente, de acordo com a época e o seu “período histórico”, conforme a região, são motivos de “readaptações” da sua idade, a classe social, a etnia e a religião a que pertence (Cardona et al., 2015, p. 12).

Nas investigações, de natureza psicológica e sociológica, que foram realizadas, havia por um lado, nestas áreas, quem procurasse encontrar as principais semelhanças e por outro quem se interessasse em investigar as diferenças existentes entre homens e mulheres, nomeadamente, a nível do domínio cognitivo e dos traços a nível da personalidade. Ainda que não existissem conclusões coincidentes, salienta-se:

(...) que as características observadas nos homens e nas mulheres desenvolvem-se em sintonia com uma multiplicidade de influências que são inerentes ao processo de socialização e que começam logo a partir do momento em que se toma conhecimento do sexo da criança, ou seja, mesmo antes do nascimento (Cardona et al., 2015, pp. 12-13).

É importante sublinhar, com base nas leituras realizadas, a complexidade do termo género e o que nele está inerente. Isto é “(...) um conjunto de componentes que incluem, para citar apenas algumas, a identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses” (Cardona et al., 2015, p. 15).

1.2 Formação da Identidade de Género

Segundo Cardona et al, (2015) “O género é umas das primeiras categorias que a criança aprende, (...) [e que tem efeito] na organização do seu mundo social e na forma

como se avalia a si própria e como percepciona as pessoas que a rodeiam” (Cardona et al., 2015, p. 20). No processo de socialização, a criança tem de ir ao encontro daquilo que são as normas sociais e assim “(...) comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e de feminidade” (Cardona et al., 2015, p. 20). Isto é, a criança comporta-se segundo o que é socialmente aceite naquele que é o seu género e os comportamentos que lhes estão associados, ainda que estereotipados.

No processo acima mencionado está implícito a “(...) interação entre o factores individuais e contextuais (...) [nomeadamente] a relação com o pai e a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as (...) e outras pessoas significativas” (Cardona et al., 2015, p. 20).

No domínio da psicologia, diferentes investigações indicaram que as crianças dão início ao “processo de desenvolvimento respeitante ao género” antes mesmo de terem consciência do seu sexo, isto é, dos órgãos genitais que possuem. Segundo a psicóloga Janet Spence, referido por Cardona et al., (2015) “o núcleo central da identidade de género começa a consolidar-se, em crianças de ambos os sexos, ainda numa fase pré-verbal do desenvolvimento (...) [isto é, antes da] criança ter capacidade de expressar por palavras o seu pensamento” (Cardona et al., 2015, p. 20). No entanto no decorrer dos anos existem diferentes fatores que podem influenciar o desenvolvimento quer “(...) das várias componentes do género, quer as suas manifestações situacionais” (Cardona et al., 2015, p. 20).

Completando a ideia Fagot (1985) redigiu que “para que a criança inicie o desenvolvimento de algumas regras associadas ao género basta aprender a designar a categoria sexual a que pertence” (Cardona et al., 2015, p. 21). A psicóloga Eleanor Maccoby, igualmente sobre esta temática (1988) acreditava que:

as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo porque o processo cognitivo de categorização social, para elas efectuado, é de tal maneira forte que a sua opção, a este nível, deve ser encarada como parte integrante da formação da identidade de género (Cardona et al., 2015, p. 22).

De acordo com Cardona et al. (2015) a realização da tipificação de género trata-se aquando da “conformidade [de um/a indivíduo/a] com os papéis de género que lhe são socialmente prescritos, em virtude de ter nascido de sexo masculino ou feminino” (p. 22). Isto é, de acordo com Sandra Bem (1981) “o processo através do qual a sociedade converte as noções de macho e de fêmea em masculino e feminino” (Cardona et al., 2015, p. 22).

Segundo Fagot et. al. (1992, citado por Silva et al. 2005), a **Identidade de Género**:

desempenha um papel central na forma como cada pessoa experimenta e concebe o mundo (...) [na sociedade onde se encontram] as crianças aprendem características culturais referentes ao papel e características femininas e masculinas e, em idade pré-escolar, as crianças já rotulam e categorizam diferentes actividades em termos de género” (Silva et al., 2005, p. 11).

As crianças comportam-se, portanto, segundo um papel e o que culturalmente a sociedade associa a cada género, apropriando-se e realizando uma consciencialização e “aceitação de se ser do género feminino ou masculino”, isto é, “ser-se menino” ou “ser-se menina”. Mas esse papel, ou melhor, esses papéis que dizem respeito a “(...) um conjunto de crenças ou conceitos rígidos sobre as formas apropriadas de comportamentos dos homens e das mulheres” (Silva et al., 2005, p. 11) resultam de estereótipos.

De forma sucinta, a construção da **identidade de género** é o produto “da interacção de factores biológicos, sociais, culturais e cognitivos” (Silva et al., 2005, p. 11). É igualmente importante mencionar que no decorrer da construção da identidade género, na idade pré-escolar, a criança adquire “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” (Silva et al., 2005, p. 11). A criança apreende o conceito de género, com o reconhecimento dos estereótipos presentes no seu meio, envolve-se emocionalmente com um, e, segundo Bento e Marchão (2013, citado por Marchão & Henriques, 2015, p. 80). “(...) comporta-se de acordo com solicitações feitas ao mesmo”. Estas mesmas autoras realçam a importância dos primeiros anos de vida para esta construção sendo que o período pré-escolar é fundamental na construção da identidade de género. A formação do conceito de género neste período certamente afectará as atitudes e os comportamentos futuros” (Silva et al., 2005, p. 14). Referem também que “(...) na formação de uma atitude de equidade face ao género, é de especial importância o contexto de aprendizagem e os modelos apresentados em idade pré-escolar” (Silva et al., 2005, p. 14).

Com base em diferentes autores é possível delinear alguns comportamentos e escolhas, bem como aspetos importantes no desenvolvimento e na construção da identidade de género ao longo de diferentes faixas etárias da criança.

A criança com cerca de 2 anos de idade, apresenta, uma preferência por determinados brinquedos, que poderão estar associados com o género. Silva et al., (2005), apropriando-se do ponto de vista de outros dois autores, explicam que esta escolha acontece por imitação e pelo resultado do reforço. Dado que os pais e o/a(s) educador/a(s) tendem a “(...) reforçar os comportamentos e brincadeiras dos filhos associados ao

estereótipo cultural referente ao sexo da criança” (Silva et al., 2005, p. 12), isto é, consciente ou inconscientemente, são os adultos que rodeiam a criança que vão influenciar as suas escolhas. Nestas idades, as crianças, ainda que percebam que alguns objetos estão “associados” à mãe e ao pai, não têm ainda a noção da categoria de género a que pertencem e que podem partilhar “com um dos seus progenitores” (Silva et al., 2005, p. 12).

Com 3, 4 anos, a criança apresenta já mais conhecimento sobre comportamentos e objetos “tipificados do seu sexo” (Silva et al., 2005, p. 12). De acordo com estes autores, já é possível observar, nestas idades diferentes comportamentos e brincadeiras, ditas “de meninos e de meninas”. Os primeiros optam por brincadeiras de cariz mais violento e em “jogos mais corporais” escolhendo por brincar em grupo; as meninas apresentam, “frequentemente” uma “(...) preferência por cuidar de bebés e brincar apenas com uma criança de cada vez” (Silva et al., 2005, p. 12).

Estes autores mencionam igualmente como aspeto importante o facto da sociedade “...diferenciar desde a nascença do bebé ... aspectos que dizem respeito aos meninos e às meninas” (Silva et al., 2005, p. 12). Os pais inclusive tendem a repreender as crianças (“*feedback negativo*”) quando estas não se comportam ou brincam com outros brinquedos que não aqueles que estão associados ao seu sexo.

Por fim, as crianças com 5 e 6 anos de idade, ao nível do “plano cognitivo” já se encontram “mais maduras” (Silva et al., 2005, p. 12) e inclusive possuem “um leque mais amplo de experiências sobre o que é ou não apropriado fazer ...[e] são já capazes de abstrair ideias mais generalizadas sobre o género” (Silva et al., 2005, p. 12). Isto é, as crianças com estas idades já apresentam algum conhecimento acerca dos estereótipos de género, dos papéis género e dos comportamentos distintos dos homens e das mulheres, revelando também conhecimento da categoria de género em que se encontram. É por este fator que a criança seleciona, para brincar, outras crianças do mesmo sexo (Silva et al., 2005).

Tal como foi dito anteriormente, o período pré-escolar é muito importante, existindo alguns fatores que influenciam os comportamentos, brincadeiras, escolhas, crenças e valores das crianças. Podem destacar-se os seguintes: Pais e família, o/a(s) educadores/as, e/ou contexto escolar, a linguagem, os media e o meio.

A linguagem tem influência no processo uma vez que, segundo Cavalheiro et al., (2008), permite-nos pensar o mundo através das palavras (...) [e com ela] conseguimos atribuir nomes à realidade e compará-la com a percepção dos outros” (Cavalheiro et al., 2008, p. 13). É igualmente importante referir que, por isso, a linguagem “constitui-se como

um instrumento organizador de valores e de relação. Como qualquer outra construção e prática social, a linguagem chega-nos marcada pela história e também por parâmetros de poder (hierarquia, posição social)” (Cavalheiro et al., 2008, p. 13). É fundamental entender que a linguagem tem um papel ativo no que diz respeito às intervenções no “âmbito da Igualdade de oportunidades” isto porque, “determinados usos linguísticos estabelecem relações de poder desiguais e injustas, tanto entre mulheres e homens, como entre outros grupos” (Cavalheiro et al., 2008, pp. 13-14).

Outra fonte influenciadora para a formação das representações de gênero são os media (ou meios de comunicação) em correlação com as tecnologias que têm imenso impacto e controlo na nossa sociedade e “têm vindo a influenciar profundamente o imaginário infantil” (Sarmiento, citado por Barbosa C., 2007, p. 66). Neto, juntamente com outros autores (2000), evidencia os meios de comunicação, destacando a televisão, uma vez que as crianças “passam uma significativa parte do seu tempo (...) [e por isso] poderão constituir-se como uma fonte de aprendizagem privilegiada dos estereótipos de géneros” (Neto et al., 2000, p. 24), podendo até ser considerada um “instrumento influenciador do jogo simbólico da criança” (Neto et al., 2000, p. 24). Isto porque as crianças apropriam-se dos padrões de comportamentos estereótipos, por exemplo, das suas personagens televisivas preferidas e reproduzem-nos nas suas brincadeiras.

Soares (2012) completa que

filmes, vídeos, as histórias, a banda desenhada, os jogos de computador e a publicidade também representam exemplos fundamentais para traçar as origens das construções sociais de género que as crianças introduzem no espaço escolar [e que] (...) mobilizam significados culturais amplificadores das dimensões do masculino e do feminino e traduzem uma importante influência na regulação das fronteiras de género das crianças (Soares, 2012, p. 112).

A escola, focando-me neste caso, na **educação de infância**, creche e jardim de infância, é outro elemento impactante porque, constitui, como refere Vasconcelos (2007)

(...) [a]fectiva prática de cidadania, [que] começa no jardim-de-infância [não excluindo a creche e em que é desenvolvido] a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora (Vasconcelos, 1997, pp. 4-5).

Para dar continuidade ao que foi referido anteriormente é importante destacar que a diversidade é enriquecedora, as diferenças entre meninas e meninos, não têm de representar um inconveniente, nomeadamente nos comportamentos que ambos adotam

em diferentes situações “(...) desde que tais padrões de conduta não venham a coartar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que a família e outras instâncias socializadoras proporcionam às crianças de ambos os sexos” (Vieira, 2004, p. 77).

Segundo Prates e Marchão (2015) o **contexto familiar** tem um valor significativo na construção da identidade de criança, mais concretamente, na formação da sua identidade de género. Estas autoras mencionam que este contexto é:

(...) o primeiro a preparar as crianças para serem seres sociais. A família é, assim, a primeira instituição que contribui para a [sua] formação (...), sendo considerado o contexto socializador mais eficaz (...) [os pais e familiares] são os modelos mais próximos das crianças e , por isso, os que mais facilmente são imitados” (Prates & Marchão, 2015, p. 89).

E tal como menciona Soares (2012, p.111) “As crenças familiares sobre as diferenças entre sexos e a relações entre géneros reforçam (ou não) a *naturalização* de representações que distinguem os *modos de ser* de meninas e meninos”. O modo como os pais encaram e acreditam que uma menina ou um menino deve agir, irá influenciar o modo de pensar e os comportamentos das crianças. As escolhas e ações dos pais e/ou família vão refletir-se igualmente nas realizadas pelas crianças. Neto, et al. (2000) salientam a este propósito que os pais:

(...) reforçam e recompensam os comportamentos apropriados ao género, seleccionando os brinquedos com que os seus filhos podem brincar, interagindo diferencialmente [com filhas ou filhos] (...) pressionando-os para responderem de acordo com as expectativas sociais dos papéis de género e sancionando (...) os comportamentos inapropriados (Neto et al., 2000, p. 23).

Os pais e família criam expectativas das características psicológicas, físicas e cognitivas do seu filho ou filha, de acordo com o sexo que possuem.

A seleção diferenciada dos brinquedos é um dos aspetos verificados. Os brinquedos selecionados para as meninas estão mais relacionados e “(...) ligados à aparência, à atratividade, ao cuidar e ao desenvolvimento de competências domésticas” (Soares, 2012, p. 113) enquanto que os brinquedos oferecidos aos meninos apresentam-se como sendo “(...) violentos, competitivos, divertidos, perigosos e com maior necessidade de atenção adulta” (Soares, 2012, p. 113). Os brinquedos têm um valor significativo na criança e “(...) constituem um campo essencial para a compreensão das práticas e dos significados de género (...) [uma vez que] representam um domínio fortemente investido de simbologias de género” (Soares, 2012, p. 112).

Vieira (2004) refere que a tipologia do brinquedo escolhido pelos pais e oferecido à criança “(...) constitui, sem dúvida, um dos meios através dos quais se torna possível promover diferenças, a longo prazo” (Vieira, 2004, p. 56), para além de que influenciam, diferencialmente, o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, minimizando os interesses e as competências a desenvolver. O que irá contribuir segundo Vieira (2004)

(...) para a formação dos esquemas de género (...), os quais, por constituírem uma rede de informações cognitivamente associados ao género, reforçam a preferência da criança por actividades e papéis típicos do seu sexo, levando-a a evitar a exibição de interesses e comportamentos entendidos como típicos do sexo oposto (Vieira, 2004, pp. 57-58).

Segundo esta autora, tendo como base investigações empíricas, é visível, em crianças que frequentam o jardim de infância, um maior empenhamento em tarefas e actividades específicas, as domésticas para as meninas e as associadas às construções, para os meninos. No que diz respeito às tarefas dadas pelos pais, é normalmente aquando dos seus 5-6 anos de idade que é possível observar uma maior diferenciação na sua atribuição das tarefas em meninos e meninas em casa. Tarefas estas que

(...) constituem meios de canalização dos interesses para áreas de actividades particulares e modos pré-definidos de ocupação de grande parte dos tempos livres das crianças (...) [para além da natureza da tarefa é possível verificar-se uma diferença na] (...) porção de tempo que lhes é dedicado e as oportunidades de interacção com os outros que o desempenho das mesmas proporciona (Vieira, 2004, p. 59).

O que levará também na perspectiva da mesma autora a “implicações de tal assimetria no desenvolvimento pessoal e social” (Vieira, 2004, p. 59).

Consequentemente isso verificar-se-á na liberdade que é atribuída à criança, que é menor nas raparigas e maior nos rapazes. Já a criatividade é mais promovida nos rapazes por terem mais tempo livre, tendo estes, menor envolvimento nas tarefas e maior liberdade para a promoção e o desenvolvimento dessa criatividade.

Ainda que as raparigas até aos 7 anos de idade sejam igualmente criativas, os brinquedos que lhes são oferecidos vão projetar-se para situações reais do seu quotidiano (tarefas domésticas) o que irá restringir e despromover a sua criatividade.

Segundo Vieira (2004) “A divisão precoce de tarefas exerce também efeitos a longo prazo na relação da criança com o mundo à sua volta” (Vieira, 2004, p. 60). Os meninos, desenvolvem entre pares, mais contactos sociais, apresentam maior independência e uma maior liberdade em explorar o espaço exterior. As meninas, devido às tarefas que lhe são

atribuídas, relacionam-se mais com adultos ou crianças mais novas apresentam uma maior preocupação por aqueles que as rodeiam e espírito de entreajuda e promoção de um bem estar a nível familiar.

É importante mencionar que “(...) a atribuição de tarefas distintas (...) poderão contribuir para alguma das assimetrias observadas ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social” (Vieira, 2004, pp. 63-64).

Segundo a investigação de outros autores, mencionado por Vieira (2004)

A investigação empírica sobre a família tem posto evidência que um dos meios mais eficazes para transmitir práticas culturais diz respeito à linguagem e aos padrões de comunicação entre pais e filhos (e.g., Alarcão, 2000; Ramos, 2001), influenciando, assim, não só a formação do género, como também o comportamento no geral (Vieira, 2004, pp. 67-68).

Segundo diversas investigações os pais comunicam diferencialmente com os filho/a(s). As mães mostram-se mais emocionais, sendo que “deixa transparecer uma orientação mais socioemocional” (Vieira, 2004, p. 68) enquanto os pais revelam uma “orientação mais instrumental, denotando maior controlo da relação com os filhos” (Vieira, 2013, p. 68).

Sintetizando, é possível constatar a “existência de uma socialização diferencial de género, desde as etapas muito precoces do desenvolvimento das crianças (...)” (Vieira, 2004, p. 74). Muitos dos comportamentos que as famílias acreditam que sejam “adequados” para homens e para mulheres advêm de “crenças fortemente arraigadas e compartilhadas pela sociedade” (Vieira, 2004, p. 74) e que não são nada mais nada menos do que práticas educativas que têm por base estereótipos, ainda que possam haver, segundo Deaux e Kite (1993) alguns que sejam considerados “verdadeiros” existe a probabilidade de “as próprias crianças ... [exibirem] condutas efetivamente diferentes, em vários domínios do comportamento, o que tenderá, por sua vez, a despertar respostas dissemelhantes nos pais” (Vieira, 2004, p. 74).

A verdade é que os pais das crianças são também eles “(...) fruto do contexto social onde se integram e podem ser, certamente, portadores de estereótipos de género que, naturalmente e até de forma inconsciente podem transmitir aos filhos e /ou às filhas” (Prates & Marchão, 2015, p. 89).

1.3 Estereótipos – Estereótipos de género

Relativamente a este conceito é possível constatar, de acordo com Neto et al., (2000) que se trata de “[um] conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher” (Neto et al., 2000, p. 11). Os mesmos

autores mencionam igualmente que o estereótipo pode ser visto como uma “(...) imagem interposta entre o indivíduo e a realidade, com carácter subjectivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo” (Neto et. al., 2000: 9). Sintetizando os estereótipos são “uma construção sócio-cognitiva que associa a cada categoria sexual atributos, características e comportamentos próprios” (Cavalheiro et al., 2008, p. 16).

Segundo Amâncio (1994, citado por Neto et. al., 2000) o estereótipo apresenta um “teor negativo” uma vez que se trata de uma “(...) generalização falsa, perigosa e reveladora de falta de conhecimento, apenas modificável por uma educação que consciencialize a pessoa da ausência de fundamento dos seus juízos” (Amâncio, 1999; citado por Neto et. al., 2000, p. 9). E tal como explicam Cardona et al., (2015) ainda que estereótipos apresentam “(...) um papel positivo no modo como indivíduo lida com a multiplicidade de estímulos com que é confrontado no dia-a-dia” (Cardona et al., 2015, p. 26) os mesmos podem vir a tornar-se “(...) bastante prejudiciais, em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade, porque facilmente legitimam categorizações, irrefletidamente generalizáveis, na sua maioria mais negativas do que positivas” (Cardona et al., 2015, p. 26). Também Neto, et al., (2000) sensibilizam para a existência dos estereótipos de género destacando que estes compreendem “(...) *representações* generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem “ser” (traços de género) e “fazer” (papéis de género)” (Neto et al., 2000, p. 11).

Rodrigues (2003) explica que “(...) à medida que o género se torna estável, as crianças aprendem estereótipos de género pela observação de acções e papéis de género de homens e mulheres que as cercam” (Rodrigues, 2003, p. 24). Os estereótipos de género são subtópicos dos estereótipos sociais e deste modo estão “submetidos aos mesmos processos psicossociais que os outros estereótipos, exercendo influência numa vasta gama de atitudes e comportamentos individuais e colectivos” (Neto, et al., 2000, p. 11).

As conceptualizações destes estereótipos podem ser feitas em dois níveis, por um lado, a nível dos “estereótipos de papéis de género” e por outro a nível dos “estereótipos de traços de género”. Relativamente ao primeiro nível, os “estereótipos de papéis de género” “designam as crenças solidamente partilhadas sobre as actividades apropriadas a homens e mulheres” (Neto et al., 2000, p. 11), no que diz respeito ao segundo nível, os “estereótipos de traços de género” associam-se “às características psicológicas que diferencialmente se atribuem a ambos [cada um dos géneros]” (Neto et al., 2000, p. 11).

Sintetizando é possível concluir que os **estereótipos de gênero** dizem respeito ao “conjunto organizado de crenças relativamente às características e comportamentos das pessoas que pertencem a um determinado gênero” (APAV, 2019, p. 20)

É de salientar que os estereótipos depois de formados são resistentes à mudança e a conservação dos estereótipos de gêneros deve-se à utilização inconsciente ou à dificuldade no reconhecimento da sua utilização por parte dos indivíduos portadores.

Cardona et al., (2015) consideram que é de extrema importância ter em conta que, durante a progressiva consolidação da identidade de gênero, que ocorre nos primeiros anos de vida da criança, poderá haver uma aquisição de

(...) de normas comportamentais rígidas, ou de estereotipias, (...) [o que poderá] ter uma influência perversa na autenticidade da trajetória de desenvolvimento individual, subsequente, dos rapazes e das raparigas ”Daí considerar-se que é essencial o desenvolvimento de uma prática ou “(...) atuação pedagógica adequada e acertada entre (...) a escola, a família, os media, que corrija as mensagens estereotipadas sobre o gênero que a criança vai aprendendo e solidificando nas suas redes cognitivas de informação (Cardona et al., 2015, p. 25).

2. O Papel do/a Educador/a na promoção da Igualdade em Educação de Infância

2.1. A creche e o jardim de infância como espaços de aprendizagem e desenvolvimento

A creche e o jardim de infância são instituições que acolhem crianças entre os 0 e os 6 anos e que se apresentam como espaços de educação e aprendizagem, complementares ao espaço familiar, sendo assim o primeiro “lugar público” de vida da criança, no que respeita aos cuidados, afetos, identidade, socialização e desenvolvimento. O/a(s) educadore/a(s) de infância, enquanto profissionais, sabem que o seu desempenho e intervenção pedagógica, são um exercício fundamental para a garantia de uma resposta educativa de qualidade, em articulação com a família, salvaguardando a efetivação dos direitos das crianças, nomeadamente o direito à educação, participação, autonomia e desenvolvimento.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) no que diz respeito aos seus Princípios gerais:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com

a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 670).

No documento do Conselho Nacional de Educação “Educação das crianças dos 0 aos 3 anos” é possível retirar ideias e conclusões, nomeadamente:

(...) direito a creche (...) ser reconhecido, não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham mas porque a creche, enquanto serviço educativo, tem *em si mesma*, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, sobretudo das mais favorecidas e que são as que, num estado que afirme princípios de equidade mais devem beneficiar de estruturas de superior qualidade (Vasconcelos, 2011, p. 149).

A autora refere ainda que, nesta faixa etária, deve-se dar importâncias às “(...) relações precoces de qualidade pelo que há que favorecer uma *pedagogia da lentidão* e não esquecer mecanismos de supervisão que garantam a prevalência da qualidade do ambiente educativo” (Vasconcelos, 2011, p. 159).

Relativamente às crianças em idade de creche e no que respeita ao seu enquadramento pedagógico, a intervenção deverá reger-se por princípios de qualidade, equidade e igualdade, entendendo as crianças como pessoas e cidadãos de direitos. O/a educador/a que intervém com crianças desta faixa etária necessita de planear, agir e avaliar, proporcionando o máximo de experiências significativas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo o Manual de Processos-Chave em Creche (2005), deve-se considerar importante a Integração de crianças de diferentes etnias e sexo nos grupos naturais das crianças em contexto de sala ou em atividades do exterior, promovendo igualdade de oportunidades no acesso às atividades e material de brincar. Este documento centra-se na criança, nos seus interesses e necessidades em concordância com o espaço e o ambiente, as questões de higiene e segurança, o envolvimento e participação das crianças na aprendizagem com base numa rotina flexível e consistente. (ISS, 2005).

No presente ano o Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), juntamente com o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSS) lançou as Orientações Pedagógicas para Creche. Segundo Marques et al., (2024).

Ao mesmo tempo, sabendo sobre o modo como as experiências dos primeiros anos podem influenciar as possibilidades de uma vida plena ao longo das diversas idades e contextos sociais e culturais, a ação educativa dos/as educadores/as de infância

deve contemplar esta visão de futuro que, enquanto sociedade, procuramos construir (Marques et al., 2024, p. 25).

No que diz respeito às Orientações Curriculares em Educação Pré-escolar, Silva et al. (2016) explicam que

Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar (p. 10).

No jardim de infância acentua-se a formação a nível pessoal e social e, portanto, é considerado

um locus fundamental de cidadania (...) educando nas crianças o seu sentido ético e estético. Preparando-as para uma efetiva prática de cidadania, (...) a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora (Cardona et al., 2015, p. 59).

Ainda que existam propostas distintas para creche e jardim de infância, independentemente da valência, há princípios e fundamentos que lhes são comuns. Como é salientado “(...) há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos” (Silva I. et al., 2016, p. 8).

É necessário compreender a importância destas duas valências na construção da identidade das crianças, pois é nesse período das suas vidas que criam “(...) 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” (Silva I. et al., 2016, p. 34).

Como moderador e gestor daquele que é o currículo pedagógico “Importa que o/a educador/a esclareça estes 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 I. et al., 2016, p. 34).

2.2. As funções do/a Educador/a e a construção do currículo

No que se refere ao/a educador/a de infância enquanto construtor do currículo, o Decreto-Lei nº. 241/2001, especifica-o “(...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Para a concretização de um currículo integrado é objetivo do/a educador/a proporcionar

oportunidades de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

No processo de evolução da criança, a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis. É necessário considerar a criança como agente e sujeito do processo educativo, importa por isso dar respostas às crianças e caminhar para uma construção articulada do saber. Deste modo é necessário que o/a educador/a compreenda que deve proporcionar momentos ricos e diversificados, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança através da sua participação, de forma ativa, pois é deste modo que se proporciona um contexto educativo democrático.

É fundamental que o/a educadora/a tenha consciência dos conceitos anteriormente referidos, bem como da importância da Igualdade de Género e tudo aquilo que permite promovê-las na intervenção educativa, e que inclui, entre outros aspetos, as opções pedagógicas e o(s) modelo(s) adotado(s), as observações e a intervenção realizada, as relações e interações que estabelece com e entre crianças, equipa pedagógica e famílias.

Não é demais mencionar que o/a educador/a é o **gestor do currículo**, cujo objetivo é garantir a qualidade, tendo como um fator chave - a ética - promovendo assim o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança.

É fundamental por isso que o/a profissional de educação tenha em conta, a existência de documentação, bem como a sua pesquisa e análise, a seriedade do seu trabalho e o impacto que os profissionais de educação têm nas crianças e nos restantes agentes da comunidade. Ou seja, a permanente (re)construção do seu currículo educativo e a reflexão sobre a prática, no que respeita à promoção e construção do desenvolvimento pessoal, social e da cidadania pela criança, para que se torne um indivíduo consciente e informado.

Segundo Silva et al., (2016) o currículo diz respeito “(...) ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o

desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (p. 106). E tal como foi dito, este é construído, com as crianças, a equipa e a família.

Intrínseco ao currículo está a **intencionalidade educativa** e consequentemente reflexão “(...) sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva I. et al., 2016, p. 5).

Todo este processo

(...) assenta num ciclo iterativo – **observar, planejar, agir, avaliar** – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva I. et al., 2016, p. 5).

A visão da construção do currículo deve ser ampla e diversificada porque, como explicam Marques, et al., (2024)

A conceção do currículo na educação de infância baseia-se em processos holísticos e integrados onde a ação humana não surge fragmentada. Privilegiam-se o brincar e as interações positivas como modo próprio de relação das crianças com o mundo, promotores do seu bem-estar e saúde e da sua identidade pessoal, social e cultural (Marques et al., 2024, p. 28).

Sendo a área da Formação Pessoal e Social a que mais objetivamente se associa à temática em estudo é necessário desconstruí-la e perceber os alicerces que a sustenta, enquanto área integradora e transversal, uma vez que está associada à educação para a cidadania e, por conseguinte, às diversas áreas de conteúdo (tais como a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo).

Partindo destes princípios teóricos e tendo por base as áreas de conteúdo e respetivos objetivos previamente definidos, quando nos referimos ao desenvolvimento curricular na educação de infância podemos diferenciar: » a organização do trabalho, considerando: » o espaço/materiais » o tempo » o grupo, tendo em conta os papéis, as iniciativas do/a educador/a e das crianças (a nível individual e do grupo) » a conceção das atividades » a dinamização das atividades » a avaliação do trabalho » o envolvimento das famílias e da comunidade (Cardona et al., 2015, p. 57).

Marchão (2012) alude para a importância de proporcionarmos às crianças “experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão A. , 2012, p. 36).

2.2.1. Organização do espaço, tempo, materiais e interações

Assim sendo é necessário que tenhamos em consideração o desenvolvimento pessoal e social com base na perspetiva de educação para a cidadania, a estruturação de um ambiente educativo, cujos espaços, objetos, a organização temporal e outras situações, possam ser integradoras e possam fomentar as diferenças existentes na sociedade e em cada uma das crianças.

Considerando que, para a organização do ambiente educativo, é necessário que o/a Educador/a organize os espaços e materiais diversificados, tal como é mencionado no Decreto-Lei n.º 241/2001, “(...) concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular” disponibilizando-se de forma a serem utilizados pelas crianças, de modo a “(...) proporcionar às crianças experiências educativas integradas” garantindo essencialmente a segurança e o bem-estar da criança.

Marchão e Bento completam esta ideia ao defender que as “(...) decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças entre géneros numa atitude de equidade” (Marchão & Bento, 2012, p. 4). E para além disso devemos perceber que é necessário criar ambientes que sejam “responsivos e desafiantes onde a criança é como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p. 13).

Na educação pré-escolar, a promoção da igualdade de género é exequível através de escolhas conscientes de materiais e brinquedos, de modo a promover ambientes de aprendizagem em que todas as crianças têm oportunidade de aprender e explorar, sem limitações impostas por estereótipos e preconceitos, sendo aconselhável a utilização de materiais, objetos e atividades que sejam neutros, como por exemplo, blocos de construção e *legos*, puzzles e quebra-cabeças, instrumentos musicais, brinquedos ao ar livre - bicicletas, triciclos e equipamentos de playground - e materiais naturais, entre outros. Todos eles fomentam o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, permitindo que as crianças criem e construam, que expressem a sua criatividade, sem existir uma associação ao género ou desconstruindo a ideia de atividades associadas a um género específico.

De igual forma, as áreas existentes em sala devem apresentar espaços livres para a escolha dos materiais de modo a garantir a inclusão e incentivar as crianças a explorarem uma ampla gama de experiências, independentemente de seu sexo. Também neste domínio, devem ser propostas áreas que contrariem a habitual organização dos espaços, acentuando novas designações, de forma neutra, contrariando, por exemplo, o uso da “área da casinha” e a “garagem” que tipificam atividades ligadas ao género. Por exemplo,

podem ser criadas a área de faz-de-conta; a área das construções; a área de artes e expressão criativa e outras que possibilitem escolhas sem restrições ou preferências de género.

Sintetizando, relativamente à organização dos espaços e dos materiais, é necessário que haja uma neutralidade e uma homogeneidade na escolha do espaço e nos materiais que nele se encontram, sendo importante ouvir as crianças e perceber como organizá-lo, de modo a que todas as áreas tenham utilidade e que não se verifique uma discrepância no seu uso, tanto das meninas como dos meninos, isto é, apelar ao interesse e curiosidade de todas as crianças sem exceção, quebrando preconceitos e estereótipos.

Intrínseco à organização da sala, está a organização temporal, sendo a sua gestão é de extrema importância, uma vez que é fulcral que as crianças tenham tempo de qualidade. Para além de estruturado e flexível, o tempo deve contemplar os “(...) diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Silva I. et al., 2016, p. 27). Barbosa (2006) afirma inclusive que as rotinas podem ser vistas “(...) como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, como objetivo a organização da quotidianidade” (Silva I. et al., 2016, p. 27). Assim é necessário que estes diferentes momentos façam sentido para as crianças, que necessitam de tempo “(...) para fazerem experiências e explorem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva I. et al., 2016, p. 27).

Acreditando na Pedagogia-em-Participação cujas “crenças, valores e princípios (...) [está] no coração (...)” da democracia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p. 10), compete à/ao profissional da educação estar atento à organização, ao que lhe é dito, ao que o rodeia e ainda em documentar o que é feito pela criança. Este será o melhor caminho para entender os conhecimentos e interesses “...da criança e do grupo em direcção à cultura. A aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais de crianças e adultos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p. 13).

O/a educador/a e as equipas educativas têm de proceder continuamente à reflexão sobre o seu trabalho, nomeadamente neste domínio, tanto mais que ele tem sido muitas vezes esquecido e ignorado, considerado um conteúdo não elegível em matéria de currículo, nomeadamente no que respeita às crianças. Assim é importante que iniciem e passem a

(...) autoanalisar as suas próprias posições face à temática da igualdade de direitos e oportunidades no que respeita ao género: qual a sua posição relativamente à necessidade de promover uma maior igualdade de direitos e oportunidades entre o sexo masculino e feminino (Cardona et al., 2015, p. 63).

Neste sentido, as autoras apresentam como estratégia, a promoção de

(...) uma atitude reflexiva atenta sobre as práticas educativas questionando (sempre de forma não invasiva relativamente ao seu ambiente familiar, já que uma abordagem intrusiva poderá mesmo gerar efeitos opostos ao pretendido) as intervenções das crianças e apresentando-lhes novos modelos familiares, facultando-lhes perspetivas sociais mais diversificadas” (Cardona et al., 2015, p. 63).

Cabe ao educador ou à educadora, estar atento/a, observando as interações e brincadeiras entre crianças“(...) reconhecendo-se a si próprios/as como sujeitos e veículos de preconceitos e estereótipos” (Cardona et al., 2015, p. 62) e que inclusive “(...) também pesam no processo de avaliação: na aplicação dos instrumentos, nos trabalhos propostos, nos objetivos e critérios estabelecidos, nos juízos formulados, na comunicação dos resultados, nos comportamentos verbais e não verbais...” (Cardona et al., 2015, p. 62).

É importante que se eduque a criança e se respeite os seus direitos bem como a sua própria cidadania. Para Vasconcelos (2014) importa

o respeito pela cidadania, ao promover a inclusão de todas as crianças, de diferentes culturas e origens, independente do seu sexo, religião ou raça. As crianças devem ter a sua voz legitimada e as instituições respeitar o interesse e a necessidade da criança participar e decidir sobre o que lhes diz respeito (Vasconcelos, 2014, pp. 57-58).

Neste sentido, se queremos que as crianças tenham aprendizagens e experiências integradoras e inclusivas, com base no respeito e aceitação das diferenças e diversidade existentes, é necessário a entrega e envolvimento de toda a comunidade educativa. Tal como diz Pereira (2009, citado por Marchão & Bento, 2012) “uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social” (Marchão & Bento, 2012, p. 3).

Assim, todo o processo educativo envolve o comprometimento do/a Educador/a e principalmente a adoção de uma postura ética. Neste domínio, na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da autoria da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), são apresentados os seguintes princípios: a competência (é um saber integrado que está em permanente reconstrução), a responsabilidade (atitude dinâmica,

exige atenção e cunho pessoal permitindo dar resposta correta ao bem do outro) a integridade (atributos ao nível pessoal que irão levar a uma conduta honesta, justa e coerente) e o respeito (leva ao reconhecimento, defesa e promoção da dignidade da pessoa). Respeitar estes princípios “implica a procura do sentido ético no agir pessoal e profissional”, através do compromisso, compromisso com as crianças, famílias, com a equipa pedagógica, com a comunidade e no compromisso com a sociedade.

Marchão e Bento (2012) salientam que o/a Educador/a deve ser capaz de conduzir e orientar o diálogo, de gizar atividades e de integrar as da iniciativa das crianças, e através de múltiplos recursos e estratégias ajudar a criança a consciencializar-se do género e das oportunidades em equidade (Marchão & Bento, 2012, p. 5).

É necessário que os profissionais de educação tenham em conta a importância daquela que é a sua ética profissional na promoção de questões do foro social e pessoal da criança, afinal, não nos podemos esquecer que é recorrente “(...) situações que levam o educador ou a educadora a interpretações erradas, estereotipadas, reveladoras da subjectividade da avaliação, bem como da importância da diferenciação, do diálogo e da análise cuidadosa dos acontecimentos” (Cardona et al., 2015, p. 62).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Wash et al, (2002) mencionam que, a investigação, mais propriamente, as “...abordagens qualitativas à investigação em educação ... [são consideradas como] vantajosa[s]” (Wash et al., 2002, p. 1037). Numa prática, em que o objetivo dos “profissionais, docentes e investigadores” é centrarem o seu foco nas questões metodológicas, é a Investigação Qualitativa que permite que isso aconteça uma vez que “... [as] levanta tanto no campo conceptual como no prático” (Lessard-hébart et al., 1990, p. 9).

O meu relatório de projeto, cujo tema de investigação é **“A Igualdade de Género de Género em Creche e Jardim de Infância”** inclui-se na metodologia investigação-ação, inserida na investigação qualitativa, que, por sua vez, se integra no paradigma interpretativo, apresentando como questão de investigação **“Como promover a Igualdade de Género em Creche e Jardim de Infância?”**

Segundo Alves e Azevedo (2010) as questões de investigação têm como objetivo “enquadrar e guiar a investigação, ...[de modo a] abrir novos espaços de possibilidade à investigação num determinado campo de estudo” (Alves & Azevedo, 2010, p. 53). Consequentemente têm a utilidade de articular o que o “investigador quer saber sobre o seu objecto de estudo nas suas diferentes dimensões” (Alves & Azevedo, 2010, p. 54). Isto é, as pessoas/actores implicada/os, as opções metodológicas, o contexto e ambiente (educativo), a natureza do problema em estudo, os pressupostos e a fundamentação teórica.

De modo a definir o objeto de investigação é igualmente importante ir em busca dos referentes teórico-conceptuais ou quadros de referência e, como afirmam Alves e Azevedo (2010), “investigar é olhar com intencionalidade para algo” (Alves & Azevedo, 2010, p. 15).

Antes de mencionar em que consiste a metodologia qualitativa, é importante mencionar o conceito de paradigma em que esta se insere, o paradigma interpretativo. Bogdan e Biklen (1994) definem um paradigma como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

No que diz respeito concretamente ao paradigma, Guba (1997, citado por Aires, 2011) considera-o como “um conjunto de crenças que orientam a acção” (Aires, 2011, p. 18). Bruner (1990, citado por Walsh, Tobin, & Graue, 2002) completa que este paradigma, em que os últimos o designam como “investigação interpretativo”, consiste num “entendimento do significado que as pessoas vão construído com as *acções situadas* que

levam a cabo no quotidiano, isto é, acções «situadas» ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes” (Wash et al., 2002, p. 1039).

Portanto não importa estudar comportamentos, pois estes são “desprovidos de significado”, importa que o investigador não influencie os comportamentos dos sujeitos de investigação. Alguns dos investigadores interpretativos têm como “identificação primordial ... a educação de infância” (Wash et al., 2002, p. 1039) permitindo e encarando “os educadores de infância como sujeitos de investigação, ... [e privilegiando] as interpretações desses mesmos educadores” (Wash et al., p. 1040). Estas autoras mencionam como “potencial” da investigação interpretativa o facto de “permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações (...)” (Wash et al., 2002, p. 1040).

1. Investigação Qualitativa

A Investigação Qualitativa é segundo Gonçalves (2010) um “(...) processo [não só complexo como] interrogativo e reflexivo [...]” (Gonçalves, 2010, p. 53) e ainda uma “(...) actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa” (Gonçalves, 2010, p. 49).

Bogdan e Biklen (1994) consideram-na como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). Esta investigação, cujo termo é genérico, quando relacionada com a educação “... assume muitas formas [e estratégias com diversas características] e é conduzida em múltiplos contextos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Por exemplo dados recolhidos são designados por “qualitativos” uma vez que são “...ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). Neste tipo de investigação é parte integrante a análise e “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

As diferentes fases do processo da investigação qualitativa não ocorrem de forma linear, mas sim interactivamente, isto é, “em cada momento existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise da informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Aires, 2011, p. 14). Resumindo e segundo Denzin (1994), citado pela mesma autora, o processo

desta investigação é “uma trajetória que vai do *campo* ao *texto* e do *texto* ao *leitor* (...) [e que] (...) constitui um processo reflexivo e complexo” (Aires, 2011, p. 16).

O processo de investigação qualitativa distingue-se diferencialmente dos modelos utilizados na investigação educativa clássica. Sendo que

“...vai evoluindo em seis níveis interactivamente relacionados: 1) investigador; 2) paradigmas de investigação, 3) estratégia e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnica de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de pesquisa, 6) avaliação e conclusão do projecto de pesquisa” (Colá, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995, citados por Aires, 2011, p.17).

A investigação qualitativa apresenta ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50) cinco características:

A primeira é que a sua fonte

... direta de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47), isto é, o investigador insere-se e frequenta os locais de estudo, para uma melhor compreensão dos mesmos, com o objetivo de “elucidar questões educativas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47), acreditando também que o meio/contexto tem influência sobre as pessoas que neles fazem parte.

Durante este processo o investigador utiliza diversos instrumentos (áudio, vídeo, bloco de apontamentos, etc.) para a recolha de dados, de modo a recorrer à máxima informação possível, que será posteriormente objeto de análise.

A segunda característica remete para o facto da investigação qualitativa ser “(...) descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), isto porque os dados recolhidos, quer sejam vídeos, fotografias, notas de campo, documentos pessoais, transcrições de entrevistas ou outro tipo de registos oficiais, são “em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), existindo uma preocupação da parte do investigador qualitativo em “analisar os dados em toda a sua riqueza” respeitando a fidelidade dos dados “registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). A descrição utilizada nesta metodologia é mobilizada como “método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Decorrente desta está a terceira característica, relacionada com o facto dos “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A quarta e penúltima característica destaca que os investigadores qualitativos “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, uma vez que não se trata de existir confirmação ou dar resposta a alguma hipótese feita anteriormente. O que acontece é que são feitas “abstracções (...) à medida que os dados particulares” forem recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). As teorias e respostas às questões de investigação constroem-se aquando da articulação da recolha de dados e da relação com os sujeitos.

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50) é a última característica desta investigação isto porque o investigador procura questionar e compreender os sujeitos de investigação e as suas práticas.

É importante referir que o/a investigador/a, neste caso, o/a profissional da educação, “(...) confronta-se com o desafio de se situar historicamente de saber gerir a diversidade e o conflito que esta nova perspectiva lhe cria e de a adoptar como ponto de partida do seu projecto de pesquisa” (Aires, 2011, p. 18). É seu dever apresentar ética na interpretação e análise de dados, uma vez que cada individuo é um ser único e advém de culturas e realidades diferentes. Por isso o investigador tem que, tendo em conta o que observa, saber distanciar-se e ser neutro, evitando ter influência nos comportamentos dos sujeitos de estudo.

Existem três tipos de investigação qualitativa: A investigação avaliativa e decisória, cujo objetivo é “(...) proceder à descrição e avaliação de um determinado programa de mudança, com o intuito, de o melhorar ou eliminar” (Bogdan & Biklen, 2011, p. 266). A investigação pedagógica, em que o “(...) investigador é um praticante (...) ou alguém próximo da prática, (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266) e pretende com esta investigação que se concretizem “(...) mudanças práticas imediatas, introduzem-na em livros escolares ou reflectem sobre os dados, com o objetivo de criar programas de formação, seminários e novos currículos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266) e por fim a investigação-ação, em que o investigadores visam a promoção de uma mudança social. É nesta última, do ponto de vista metodológico, que o relatório de projeto se insere e se fundamenta.

2. Investigação - Ação

A investigação-acção, (...) alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 300).

A investigação-ação (I-A) “é um tipo de investigação aplicada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), onde o investigador tem uma atitude ativa na causa da investigação e esta ocorre com a recolha de informações sistémicas cujo objetivo é a promoção de uma mudança social. Assim é necessário que “os seus praticantes” juntem dados de modo a “apresentar recomendações tendentes à mudança” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 292-293). É importante mencionar que, esta mudança social só ocorre, neste caso no educador e/ou numa instituição educativa se “(...) toda a comunidade educativa se implica[r] num mesmo dinamismo de acção e intervenção” (Coutinho et al., 2009, p. 356).

Esta metodologia “alimenta uma relação simbiótica com a educação”, uma vez que, o investigador (professor ou educador), está mais próximo do meio educativo valorizando que, associado à “prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão (...)” (Coutinho et al., 2009, p. 358). E tal como referem estes autores “é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge, segundo Dewey (1976) citado por estes autores, o “pensamento reflexivo (...)” (Coutinho et al., 2009, p. 358). Esta reflexão sobre a ação leva ao desenvolvimento, à mudança e a melhorar as práticas “(...) e tem como finalidade perspetivar novas práticas” ou ainda “compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, (...), (re)orientar as suas práticas no futuro” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Bogdan e Biklen (2009), consideram ainda esta metodologia como uma das “mais caras à investigação nas ciências da educação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 357), isto porque inclui “(...) acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica.” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Mas, tal como também mencionam estes autores, é necessário entender que I-A “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p. 367). Assim é de extrema importância na Investigação-Ação (I-A) a exploração reflexiva daquilo que é feito na prática “(...) não só pela resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Esta metodologia de pesquisa, prática e aplicada, visa a resolução de problemas reais através de uma ação e conseqüentemente da produção de conhecimentos para transformações resultantes da acção. Coutinho et al., (2009) citando diversos autores, apresenta as seguintes características da I-A:

- “Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo”;

- “Prática e interventiva, pois (...) intervém nessa mesma realidade. A acção [está] (...) ligada à mudança”;

- “Cíclica, porque (...) envolve uma espiral de ciclos (...) descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, (...), [uma que vez que são resultado de] um permanente entrelaçar entre teoria e prática”;

- “Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes (...), [atua] como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições (...) são transformados no processo”;

- “Auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliados, numa perspetiva da adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al., 2009, pp. 362-363).

Relativamente ao facto de a Investigação ser cíclica, Coutinho et al., (2009) explicam que, esta não ocorre única e exclusivamente de um só ciclo, mas sim de um desencadeamento de diversas e novas espirais “de experiências de acção reflexiva” (Coutinho et al., 2009, p. 366). Existe portanto na I-A “um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho et al., 2009, p. 366), procedimentos estes que levarão a um novo ciclo, procedendo em movimentos circulares, resultando em “novas espirais de experiências de acção reflexiva” (Coutinho et al., 2009, p. 366). O autor reforça ainda a ideia que o:

(...) processo [da I-A] não se confina a um único ciclo (...) [isto porque] pretende com esta metodologia, (...), operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, (...) esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, [neste caso educador/investigador] de explorar e analisar (...) todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, (...) [e procedendo ainda a] reajustes na investigação do problema (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Cardoso (2014) explica que, no que diz respeito à reflexão, nesta metodologia não basta que ela surja para realmente se concretize, isto porque a I-A “pressupõe dispositivos de indagação sistemática, capazes de proporcionar evidências sobre as mudanças operadas” (Cardoso, 2014, p. 38).

Com base nos estudos realizados por Schön (1983) , o autor refere que a reflexão pode estar dividida em 3 modalidades a “reflexão na acção” em que surge aquando da acção e que proporciona a reformulação do que é feito no momento (Cardoso, 2014, p. 38), a

“reflexão sobre a ação” isto é, realizar um retrospeção pormenorizada do que ocorreu na ação para posteriormente tentar melhorá-la (Coutinho et al., 2009, p. 38) e por fim a “a reflexão sobre a acção na acção” em que é realizado “uma espécie de meta-reflexão” (p. 38), e que irá permitir desenvolver no investigador uma progressão a nível pessoal e profissional e que consequentemente irá possibilitar que surjam novos conhecimentos no que diz respeito a problemas e soluções existentes em ações futuras (Coutinho et al., 2009, p. 38).

Tal como já referido, a operacionalização desta metodologia, inicia-se com a inserção do investigador no contexto, neste caso, um contexto educativo, dando lugar a observações e eventuais conversas informais de modo a entender a perspetiva das pessoas envolvidas nessa realidade. Posteriormente identifica-se a situação ou questão a investigar, que exige uma reflexão profunda e eventuais reformulações até se construir uma questão de investigação-ação. No caso do meu projeto, a temática tinha sido idealizada antes de chegar aos contextos de estágio, com base em observações realizadas no contexto educativo onde trabalhava um familiar meu. A sua pertinência levou a querer observá-la em outros contextos educativos.

Foi igualmente importante definir objetivos de investigação de modo conseguir organizar e proceder à investigação, visando o seu processo e características e responder à questão de investigação. Formulei assim os seguintes objetivos de investigação:

- Compreender a importância atribuída pelas educadoras e auxiliares à igualdade de género
- Contribuir para a construção de ambientes inclusivos e democráticos, garantindo a efetivação dos direitos das crianças e a igualdade de género
- Refletir com as educadoras e auxiliares sobre as práticas a adotar e a mobilizar em sala
- Escutar e conhecer as perspetivas e opiniões das crianças acerca da temática
- Sensibilizar a comunidade educativa para a importância do tema no desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Com a formulação do tema, igualdade de Género, e depois de várias tentativas para encontrar uma questão de partida, discutida e partilhada com professores e também com a educadora de creche, foi definida a seguinte formulação de Investigação “Como promover a igualdade de género em creche e jardim de infância?” Neste sentido, ao longo dos diferentes estágios em creche e jardim de infância, apropriei-me e utilizei diferentes técnicas e procedimentos de recolha de informação, nomeadamente: observação

participante (notas de campo e dispositivos multimédia (fotografias, gravações áudio e vídeos)) análise documental (quer de projetos educativos das instituições quer de projetos pedagógicos das salas) e entrevistas.

3. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação

“(...) para qualquer acto de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Segundo Latorre (2003) citado por Coutinho (2009) existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados em três categorias:

- “Técnicas baseadas na observação - estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” (Coutinho et al., 2009, p. 373);

- “Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interacção” (Coutinho et al., 2009, p. 373);

- “Análise de documentos - centra-se também na perspectiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

3.1. Observação Participante

A observação, técnica mobilizada na investigação qualitativa, permite segundo Máximo-Esteves (2008) “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontece num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Relativamente a esta técnica Aires (2011) afirma que é uma “(...) poderosa ferramenta de investigação social quando é orientada em função de um objectivo formulado previamente” (Aires, 2011, p. 25). Portanto foi a partir da observação que conheci e presenciei diretamente situações e, ações, tendo sido igualmente importante a observação dos materiais e espaços existentes nos contextos onde fui inserida, podendo assim ter acesso e compreender as diferentes perspetivas e condições mais centradas na minha temática.

A Observação Participante é considerada a “(...) melhor técnica de recolha de dados e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90). Portanto foi a técnica que melhor se adequou para a concretização do relatório de projeto, isto porque, inclui também a participação do investigador.

O processo de observação foi realizado de uma forma gradual, isto é, inicialmente situei-me numa observação mais genérica e abrangente, para compreender as características das crianças, equipas educativas e famílias. Tive a preocupação de adotar uma postura que não fosse invasiva, de modo a respeitar o espaço de todos, tentando criar “naturalmente” uma relação de proximidade e atenção. Depois, aquando da focalização do meu tema, a minha observação foi ficando mais centrada e mais participativa, nomeadamente no decorrer dos momentos da rotina, onde fui mais ativa, ainda que mantendo uma atitude discreta, isto porque não queria, nalguns momentos, influenciar o que estava a acontecer.

Tal como menciona Máximo-Esteves, esta observação tem de ser “treinada” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) e senti, inicialmente, dificuldade em focar-me no meu tema, mas com o passar do tempo foi possível construir um olhar e estar atenta aos objetivos e ações inerentes à investigação. Tal como já mencionei, as notas de campo foram um procedimento complementar às situações observadas, servindo para que a informação não fosse perdida ou esquecida e para, no fundo, estar mais próxima da realidade, ainda que, tivesse consciência que, o meu ponto de vista, tivesse algum peso e influencia naquilo que observava e registava.

3.2 Notas de Campo

Depois de recorrer à observação, realizava simultaneamente ou pouco tempo depois, o procedimento escrito, isto é, o registo. As notas de campo “(...) são os instrumentos metodológicos [utilizados pelos profissionais de educação com] mais frequência para registar os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Máximo-Esteves (2008) explica que as notas de campo incluem

(...) registos *detalhados, descritos e focalizados* do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), (...) respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (...)” (p. 88) e ainda “*material reflexivo*, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Com as notas de campo pude realizar a recolha do que ouvi, vi e experienciei tendo sido importante a realização, à posteriori, da reflexão sobre os dados obtidos. Tal como mencionado por Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo devem ser “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Para além da realização de notas de campo e daquilo que mencionei anteriormente, também as utilizei, aquando das conversas informais, na realização das reflexões cooperadas com as educadoras cooperantes e ainda, em jeito de apontamentos, com sugestões ou ideias a mobilizar no estágio. Utilizei-as ainda para fazer a planta das salas e a descrição dos espaços e materiais existentes nas instituições. Durante este processo de investigação para complementar o registo escrito do que observava, foram utilizados os dispositivos multimédia (fotografias, vídeos e gravações áudio) isto porque, uma das dificuldades que senti ao utilizar este instrumento foi a impossibilidade de transcrever tudo o que observava ou o que era mencionado, perdendo-se assim algumas informações necessárias e optei, por isso, por utilizar igualmente os dispositivos multimédia.

3.2. Dispositivos multimédia (fotografias, gravações áudio e vídeos)

Ao longo dos estágios, de modo a complementar as observações e as notas de campo recorri igualmente a gravações áudio, a vídeos e fotografias. As gravações permitiram registar as entrevistas que foram realizadas às educadoras e auxiliares, às crianças em momentos de reflexão ou na concretização de jogos lúdicos orientados para a temática do relatório. Os vídeos e as fotografias, permitiram complementar e fazer uma segunda análise da informação recolhida, quer fossem ações da equipa, quer fossem sobre materiais ou outros elementos que pudessem vir a ser importantes ao longo do estudo. E tal como referem Bogdan e Biklen (1994) as fotografias, por exemplo, são “(...) um meio de lembrar e estudar detalhes (...) [e estas quando] tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

Em todos os instrumentos acima mencionados foi necessário realizar segundas ou mais leituras, ouvindo as gravações e fazendo as respetivas transcrições o que permitiu, simultaneamente ou posteriormente, refletir sobre elas. Estes registos e a consequente análise, proporcionaram igualmente a reflexão sobre as minhas práticas, isto é, sobre o meu discurso e as minhas atitudes, o que poderia ser melhorado. Consequentemente isto levou a introduzir novas opções, atividades ou estratégias com mais intencionalidade educativa. Pude assim entender melhor algumas das minhas dificuldades e refletir sobre alguns aspetos que tinham sido mencionados, tanto pelas crianças como pela equipa pedagógica, e que não tinham sido plenamente compreendidos, quando aconteceram.

É importante mencionar que antes de proceder aos registos, quer a equipa pedagógica, quer todos os encarregados de educação foram informados da utilização dos

mesmos, tendo sido solicitada a sua autorização e a decisão de permitirem ou não a captação de imagens ou gravação das “falas” das crianças ou a participação dos seus filhos. Foi-lhes igualmente explicado que a utilização destes instrumentos eram, apenas e só, para fins académicos e que a identificação de todas as crianças iria ser preservada. Foi e irá ser igualmente, ao longo do relatório de projeto, preservado os nomes das educadoras cooperantes, auxiliares e dos contextos educativos, tendo nessa medida definido que seriam identificados apenas por uma letra maiúscula (os nomes próprios das pessoas envolvidas) e às instituições ser-lhes-á atribuído um outro nome.

3.3. Pesquisa e Análise Documental

A pesquisa e análise documental requiere a procura de informações existentes em documentos, de modo a permitir e obter dados que possam de algum modo auxiliar o investigador nas respostas a algumas das suas questões de investigação. Esses documentos podem ser por exemplo documentos oficiais de alguma instituição e tal como menciona Aires (2011)

Os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa (Aires, 2011, p. 42).

Relativamente aos documentos oficiais tive oportunidade de analisar os projetos educativos, os projetos pedagógicos e curriculares de sala, o regulamento interno e algumas planificações realizadas pelas educadoras, tendo tido um maior acesso dos respetivos documentos, em contexto de creche, do que em jardim de infância. Com a consulta destes materiais pude conhecer e compreender melhor algumas características do grupo de crianças, a organização das rotinas, intencionalidades educativas, princípios e conceções e as metodologias educativas que guiam as práticas dos envolvidos. E tal como mencionam Bogdan e Biklen (1994) estes materiais possibilitaram ainda a “compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e outros aspectos do sistema escolar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 181).

Para além de uma análise global, foquei-me em aspetos que correspondiam à minha temática, isto é, tentei compreender se, de algum modo, este tema estava inerente, direta ou indiretamente, nos documentos e desta forma, nos contextos educativos. Por exemplo, foram tópicos importantes a analisar, a conceção de criança, a existência da importância dos direitos das crianças, bem como a formação pessoal e social e a questão da cidadania.

A pesquisa e análise documental incluem também registos de casos, materiais de arquivo e documentos pessoais. Optei por recorrer aos últimos, nomeadamente à análise das produções das crianças, tendo inferido algumas das suas conceções, perspetivas, estereótipos e ideias das crianças sobre a temática do relatório de projeto. Esta situação, revelou-se significativa para uma análise mais complexa e menos linear da questão de investigação, permitindo ajustar a minha intervenção à realidade da vida das crianças.

3.4. Entrevista semiestruturada

No final da realização dos estágios em cada valência senti a necessidade de realizar entrevistas às educadoras e às auxiliares de modo a adquirir mais informações para enriquecer a minha investigação. Bogdan e Biklen (1994) explicam que as entrevistas permitem

(...) a recolha de dados o podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos (...) [e podem permitir] ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Para tal decidi realizar uma entrevista semiestruturada uma vez que é uma entrevista que “está orientada para uma intervenção mútua. O investigador coloca (...) questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96). O que me levou a escolher este tipo de entrevista foi o facto de utilizar um guião estruturado este que me permitia “(...) uma amplitude de temas considerável, que [me permitiu] (...) levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Uma das vantagens referidas por Máximo-Esteves (2008) da entrevista semiestruturada é o facto da “...ordem de colocação de questões [ser] ... flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta. Desta forma, o entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 96-97). Deste modo poderia, se necessário, alterar a ordem e de acordo com as respostas dadas pelas entrevistadas, colocar outras questões que também fossem pertinentes.

Com base na questão de investigação e de modo a compreender pontos de vista algumas das práticas educativas, entender a pertinência do tema para os elementos da equipa pedagógica e ainda de modo a levar à reflexão para a temática do projeto organizei guião da entrevista (Apêndice 1).

Importa mencionar que foram realizadas algumas adaptações, nomeadamente nas questões colocadas às auxiliares, considerei importante adequar a linguagem e os conceitos utilizados na entrevista, isto porque verifiquei que era um tema que lhes despertava alguma insegurança. Tendo isso em conta, bem como o papel importante que têm na sala, adaptei as questões que foram colocadas às educadoras. Também foram realizadas algumas reformulações e surgiram, como já referi, outras questões que não estavam delineadas no desenrolar da entrevista às educadoras.

As entrevistas foram realizadas individualmente e em dias diferentes para cada uma das educadoras cooperantes, sendo que para a educadora de jardim de infância a entrevista foi realizada no dia 15 de fevereiro de 2019 (Apêndice 2), tendo tido uma duração de aproximadamente 12 minutos. A entrevista à educadora de creche ocorreu no dia 21 de fevereiro e teve uma duração de aproximadamente 24 minutos (Apêndice 2). Inicialmente o meu objetivo era entrevistar 3 auxiliares, as duas auxiliares que estavam na sala da educadora de jardim de infância e a auxiliar que fazia parte da sala de creche, no entanto, não foi possível entrevistar a última. Portanto no mesmo dia em que entrevistei a educadora de J.I, no dia 15 de fevereiro, entrevistei a auxiliar M (Apêndice 2) e a auxiliar R (Apêndice 2). À posteriori foi realizada a transcrição das entrevistas e respetiva análise (Apêndice 3).

3.6 Tratamento e Análise da informação recolhida

Após a recolha da informação, é essencial proceder ao seu tratamento e análise de forma rigorosa e adequada. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise de conteúdo é um processo sistemático de organização de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais acumulados ao longo da investigação (p. 205). Esta fase é complexa, exigindo tempo e precisão, permitindo-me enquanto investigadora, já com distanciamento, refletir e analisar os dados de forma mais ética e rigorosa.

Depois de realizar as entrevistas às educadoras cooperantes, passei à análise e tratamento da informação, utilizando uma lista de categorias de codificação, que se desenvolve após a recolha e organização dos dados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Estas categorias e subcategorias ajudaram-me a compreender melhor as conceções das educadoras sobre o tema. Durante a codificação, procurei identificar padrões e regularidades nas respostas das educadoras, utilizando palavras ou frases representativas dos tópicos abordados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). As categorias foram baseadas nas perguntas iniciais e as subcategorias emergindo da análise do discurso (Apêndice 3).

É importante mencionar que tanto nas entrevistas como nos registos recolhidos durante o estágio, procurei assegurar que o relato final se mantivesse fiel à realidade vivida tal como explica “pretende-se que o relato que daí resulta se mantenha fiel ao fenómeno, dando primazia ao mundo experiencial, à abordagem descritiva, ao ponto de vista do respondente” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

Apresento de seguida, o conjunto de temas, categorias e subcategorias, resultante da análise de conteúdo das entrevistas às educadoras.

Tabela 1

Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às educadoras cooperantes

Tema	Categoria	Subcategoria
Igualdade de género	Conceções das educadoras cooperantes	Diferenças entre géneros; Oportunidades diferenciadas; Questões de género.
Promoção da igualdade de género em creche e jardim de infância	Pertinência do tema na Educação de infância Experiência e exemplos do quotidiano	Conceitos divergentes da temática (preconceitos; orientação sexual; estereótipos) Envolvência da família no processo.
O papel do/a educador/a	Estratégias adotadas ou a adotar pelo/a(s) educador/a(s)	Importância/função/papel do/a educador/a; Importância da observação; Organização das práticas, atividades e ações; Envolvência da equipa pedagógica Transmissão de valores e oportunidades; Atitude dos familiares face à igualdade de tarefas/oportunidades.
Promoção igualdade de género	Perspetivas de futuro com base na promoção da igualdade de género	Igualdade de género como símbolo de mudança

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ESTÁGIO

O presente Capítulo diz respeito à descrição dos Contextos Educativos onde foram realizados os estágios e desenvolvido o meu Projeto de Investigação-Ação, tendo existido quatro momentos de intervenção. Estes momentos serão descritos de forma sucinta na tabela abaixo (Tabela 2) de modo a facilitar a compreensão da sua ordem.

Importa salientar que, os quatro momentos de estágio tenham sido realizados de forma intercalada entre as valências, irei agrupá-los em duas partes distintas. Portanto numa primeira instância irei apresentar os dois momentos de estágio realizados na valência de Creche e posteriormente irei apresentar os dois momentos de estágio realizados na valência de Jardim de Infância.

Tabela 2

Períodos e contextos de estágio

Momentos de Estágio	Ano Letivo 2017/2018		Ano Letivo 2018/2019	
	16 de outubro a 22 de dezembro de 2017	2 de maio a 5 de junho de 2018	24 de setembro a 4 de outubro de 2018	8 de outubro a 19 de outubro de 2018
	1.º Momento de Estágio	2.º Momento de Estágio	3.º Momento de Estágio	4.º Momento de Estágio
Contexto Educativo	Creche Instituição A	Jardim de Infância Instituição C	Creche Instituição B	Jardim de Infância Instituição C
Duração	10 Semanas	10 Semanas	2 Semanas	2 Semanas

Relativamente aos momentos de estágio terei em consideração aspetos variantes e invariantes tais como o Espaço, o grupo de Crianças, as Instituições e a Equipa Pedagógica e Educativa refletindo e tendo em consideração as alterações encontradas e consequentemente a sua influência, ou não, no desenvolvimento do meu Projeto de Investigação-Ação.

As maiores variações verificaram-se na valência de creche uma vez que a educadora Cooperante foi transferida para outra Instituição como coordenadora, e assim houve uma alteração quer no espaço, no grupo de crianças, quer na equipa pedagógica, e

na comunidade educativa. Na valência de jardim de infância apenas foi alterado a sala, e o grupo de crianças, uma vez que algumas ingressaram para o 1º ciclo, dando oportunidade para a entrada de novas crianças. O principal aspeto invariante diz respeito às educadoras cooperantes, que se mantiveram as mesmas, em todos os momentos de estágio.

Por fim importa mencionar que, quer as descrições quer as informações utilizadas, foram retiradas do meu dossier pedagógico de creche e das reflexões cooperadas com as educadoras cooperantes nas duas valências. Serão mantidas, por questões éticas, o anonimato de todos intervenientes do modo a preservar as identidades de cada um. Assim sendo a Instituição A e B dizem respeito à creche e a instituição C refere-se ao Jardim de Infância.

1. Instituição A – Valência de Creche

A **Instituição A**, onde foi realizado o meu primeiro estágio em **valência de creche** é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e está inserida num dos bairros mais degradados da cidade de Setúbal. Construída em 1979, a Instituição A, tem capacidade para albergar 30 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 36 meses.

1.1. Espaço Físico e Infraestruturas

A Instituição apresenta-se em dois apartamentos distintos de tipologia T2, paralelos um ao outro e delimitados (por muros, portadas e estruturas de ferro). A sala dos dois berçários encontra-se no rés-de- chão de um apartamento e está ligado ao espaço exterior, enquanto a sala de 2/3 anos, situa-se num outro prédio, sendo localizada igualmente no rés-de-chão. Assim sendo cada apartamento de tipologia T2 foi adaptado para receber as crianças, segundo as suas faixas etárias. Portanto, cada uma apresenta diversas áreas/salas ao dispor das crianças e Equipa Educativa.

1.2. Projeto Educativo

Após a análise do projeto educativo/pedagógico da creche de 2016/2019 depreende-se que a finalidade da Instituição A, visa, de forma colaborativa, “responder de forma integrada às necessidades biopsicossociais” (Projeto Educativo/Pedagógico da Creche, 2016/2019, p. 2), proporcionando o bem-estar, num ambiente afetivo e seguro, de forma a promover igualmente o desenvolvimento integral das crianças. Importa ainda que exista, em colaboração com as famílias, a partilha de “cuidados e responsabilidades em

todo o processo educativo das crianças” (Projeto Educativo/Pedagógico da Creche, 2016/2019, p. 2). No projeto é ainda referido a integração de formas de “prevenção e/ou intervenção sócio-comunitária” e ainda a atuação de forma, colaborada, no “despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência” (Projeto Educativo/Pedagógico da Creche, 2016/2019, p. 2)

1.3. Equipa Pedagógica da Sala 2/3 anos

A equipa pedagógica desta sala é constituída, como foi acima referido, por 3 adultos, a educadora cooperante e duas auxiliares de ação educativa.

No decorrer do estágio pude constatar que o trabalho entre a Equipa Pedagógica da sala ocorre de uma forma muito fluída, cooperada, sem a existência de constrangimentos e em prol das crianças. “As relações positivas entre pessoas e equipas produzem motivações e boas práticas de trabalho” (Sarmiento et al., 2016, p. 153). A comunicação existente entre esta equipa ocorre essencialmente através de diálogos e conversas que se realizam ao longo do dia, mas com maior frequência no período da entrada ou saída de um elemento da equipa e no momento da sesta.

No momento da sesta, a educadora procura saber junto da auxiliar as tarefas realizadas ou a realizar e ainda procura saber a sua opinião na tomada de uma decisão, por exemplo, no lanche. É ainda com as conversas informais que a educadora e as auxiliares partilham dificuldades sentidas, ideias ou até dúvidas, o que irá, posteriormente, permitir que reflitam e pensem sobre a sua própria prática.

1.4. Caracterização do grupo de Crianças

O grupo de crianças da sala de 2/3 anos da creche é constituído por 16 crianças com idades incompreendidas entre os 21 e os 34 meses, sendo nove do sexo masculino e sete do sexo feminino. Desta sala, oito crianças transitaram do 1º/2º berçário, sete já frequentavam esta sala e apenas uma criança está a frequentar a creche pela primeira vez (deu entrada com 24 meses).

Este grupo apresenta autonomia, à exceção da criança que frequenta a creche pela primeira vez: comem sozinhos, (sendo auxiliados apenas quando solicitam) arrumam os seus pertences, brincam e arrumam os brinquedos nos espaços correspondentes (ainda que, por vezes, com ajuda do adulto). Respondem a pedidos, demonstram gosto pela exploração livre das áreas existentes, tendo preferência pela área dos livros e dos instrumentos musicais, a área da casinha e dos jogos. Nos momentos de brincadeira, são

notórias brincadeiras individuais, a pares e em grupo, ainda que seja motivo de conflito, em certos momentos, a partilha de brinquedos, principalmente no espaço exterior.

De um modo geral, este grupo gosta essencialmente de ouvir histórias, explorar livros, de cantar músicas, de realizar atividades de expressão plástica e principalmente de brincar na área da casinha.

1.5. Organização Temporal e Rotinas

As práticas pedagógicas, da sala 2/3 anos concentram-se numa rotina (Tabela 3) e é centrada essencialmente na criança e nas suas necessidades e interesses.

Como o horário é flexível, não existe uma ordem específica nas rotinas anteriormente referidas. Ainda assim existem momentos que já são habituais na rotina, visando intencionalidades pedagógicas, com o objetivo de, como defende Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças” (p. 18), nomeadamente, as refeições, o acolhimento, a sesta e o momento do tapete/manta de manhã, onde é realizado a canção do dia e é feita a exploração dos livros.

Tabela 3

Rotina da Sala 2/3 anos da instituição A

Horário	Momentos da rotina da sala 2/3 anos
7:30	Abertura da Creche
8:00	Acolhimento e brincadeira livre
9:30	Lanche da manhã
10:00	Momento da manta/ brincadeira livre/ atividades orientadas
11:00	Higiene
11:30	Almoço
12:30	Higiene
13:15	Sesta
15:25	Higiene
16:00	Lanche
16:30	Momento da manta/ brincadeira livre/ atividades orientadas
19:00	Encerramento da Creche

O momento do acolhimento, acontece de forma tranquila e calorosa, de modo a transmitir segurança, quer para a criança quer para a família. Foram introduzidas

estratégias de forma a minimizar os possíveis constrangimentos, sendo o momento da separação feito com a cooperação e colaboração entre equipa pedagógica, pais e familiares, não havendo distinção, nesse cuidado, se a criança for um menino ou se for uma menina.

Relativamente à brincadeira livre, é perceptível que a educadora lhe atribui um valor significativo, uma vez que é neste momento que “muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre” (Post & Hohmann, 2003, p. 249) promovendo o desenvolvimento cognitivo e social e onde, muito presentes, estão os processos de socialização.

É durante a brincadeira livre que a educadora faz inúmeras observações. Participando, por vezes, nas brincadeiras, percebe quais as aprendizagens realizadas, as preferências, os conflitos existentes, a personalidade e relações existentes entre as crianças. É nesse momento que as crianças têm maior liberdade de escolha, têm oportunidade de circular livremente pelas áreas ou de realizar jogos, independentemente de ser menino ou menina, todas as crianças têm essa escolha e a liberdade é igual. A educadora R organiza o espaço dependendo dos interesses e necessidades. “A zona do exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior da exploração e de brincadeira (...) (...) alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (Post & Hohmann, 2003, p. 161).

O tempo e as necessidades de cada criança ao respeitar a duração das ações, ou o tempo de adaptação, a gesticulação da atenção individual e partilhada e nomeadamente a interação entre crianças, a organização implícita para a gestão dos cuidados, são procedimentos que faziam parte do dia-a-dia desta sala, e que requer da equipa pedagógica um conhecimento profundo sobre a sua organização, sendo o diálogo com as colegas, fundamental.

É importante mencionar que, fazendo uma articulação com o tema do relatório de projeto, no momento de higiene é possível que as crianças percebam as diferenças entre sexos. Ainda que este momento deva ser realizado com atenção e respeito, pois existiam casos em que as crianças preferiam resguardar a sua intimidade, foi curioso verificar, ao longo do estágio, a forma como as crianças, autonomamente, exploram essas diferenças, discutindo entre elas e fazendo observações.

No momento da refeição na sala 2/3 anos, a equipa pedagógica apresentava alguns cuidados, como dar às crianças a liberdade e a oportunidade de escolherem onde se sentarem nas mesas existentes, não havendo, da parte da equipa uma preferência em que meninos ou meninas se sentassem em determinadas mesas. A atenção dos elementos da equipa era dividida, colocando-se cada uma numa mesa. A educadora dialogava com

todos de forma calma e paciente, para que este momento ocorresse de forma tranquilo, de modo a não se transformar num momento negativo ou traumático para as crianças.

“Ao tomarem parte integrante das refeições das crianças, os educadores enviam uma mensagem positiva não só sobre o acto de comer como também sobre as relações sociais no centro de educação infantil” (Post & Hohmann, 2003, p. 225).

Depois do almoço e de realizada a higiene, é o momento da sesta, aí a educadora, permitia que as crianças escolhessem um dos bonecos da sala ou algum objeto que tivessem trazido de casa. Permitia que tanto meninas como meninos escolhessem bonecas. Esta escolha era feita livremente pelas crianças, mas com cuidado de se manterem calmos com o objeto escolhido, de modo a não perturbarem as outras crianças, sensibilizando para o respeito pelo outro.

1.6. Organização dos Espaços e Materiais

De acordo com o projeto pedagógico de sala o espaço

“(...) da “nossa/vossa” sala de forma a integrar diferentes áreas, disponibilizando diversos materiais [com o objetivo de] proporcionar, ao grupo de crianças, um leque diversificado de atividades; promover o desenvolvimento da autonomia e iniciativa das crianças e fomentar as interações sociais entre pares e entre estes e os adultos” (Projeto Pedagógico da Sala 2/3 anos, 2017/2018, p.8).

O principal objetivo desta sala centra-se na promoção do “desenvolvimento da autonomia e a iniciativa das crianças e fomentar as interações sociais entre pares e entre estes e os adultos” (Projeto Pedagógico, da Sala 2/3 anos, 2017/2018, p. 5). A sala de 2/3 anos apresentava diferentes espaços/áreas: a sala da expressão plástica, a sala dos livros e instrumentos musicais, a área da casinha, a área dos transportes e das construções e a área de jogos.

É notório que a educadora proporciona a exploração livre dos materiais e das áreas promovendo, e tendo em conta, a segurança e as aprendizagens provenientes dessa exploração, fazendo com que as crianças se sintam seguras. Como refere Post & Hohmann (2003) “A fim de promoverem uma aprendizagem ativa, os educadores procuram combinar o requisito de conforto e de segurança físico e psicológico para as crianças com sentido prático” (Post & Hohmann, 2003, p. 106).

No espaço exterior existe uma casinha, um escorrega e brinquedos como os triciclos e os arcos. Estes materiais só são colocados pela educadora quando as crianças e a equipa estão no recreio, e depois de utilizados, são devidamente arrumados num espaço próprio.

Constatei que alguns brinquedos/materiais e que os espaços, quer exterior quer no interior, apresentavam diversos elementos estereotipados, no primeiro, observei que as paredes da instituição não espelhavam o que era referido no projeto educativo, pois, as pinturas não apresentavam uma igualdade entre crianças, mas sim uma restrição dos elementos estereotipados que estão associados à figura feminina e à masculina, refirme-me à cor, à vestimenta e acessórios. No segundo, observei autocolantes e pinturas que faziam novamente essa distinção. Em conversa com a educadora percebi que todos aqueles elementos estavam desatualizados, pela sua antiguidade.

2. Instituição B – Valência de Jardim de Infância

A **Instituição B**, onde realizei o **segundo e o quarto momento** de estágio na **valência de jardim de infância**, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com utilidade pública. Sediada em Setúbal e fundada em 1979 desenvolve a sua atividade em várias áreas (ação social, saúde, desporto, lazer e cultura) através de diversas valências. Tem como missão melhorar a qualidade de vida e o bem-estar daqueles a quem prestam serviços, privilegiando sempre os mais carenciados e promovendo a inclusão. No que respeita aos valores, a Instituição B, assume como primordial a solidariedade, respeito, ética, igualdade e humanismo.

Antes de dar início à apresentação da Instituição B devo mencionar que faço uma articulação entre os dois momentos de estágio em que estive nesta Instituição, portanto apresento ao longo do texto os aspetos variantes e invariantes e consequentemente as repercussões, quando existentes, nos diferentes momentos de estágio.

2.1. Espaço Físico e Infraestruturas

A Instituição integra dois edifícios distintos. Um dos edifícios “construído de raiz, cujo projeto de arquitetura foi pensado ao mais ínfimo pormenor, de forma a prestar um serviço de qualidade aos utentes” (“site oficial”, 2018) abrange a área dos idosos e a área da Saúde. O segundo edifício apresenta a área das crianças, dos jovens e o complexo desportivo.

A área das crianças divide-se em três valências educativas, valência de creche, pré-escolar e centro de atividades de tempos livres (C.A.T.L). A valência de creche tem capacidade para trinta e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 36 meses. A valência de pré-escolar tem capacidade para setenta e cinco crianças com idades entre os três e os seis anos, incluindo três salas, cada uma delas com capacidade para vinte e cinco crianças.

Esta valência pretende também ela dar resposta às necessidades das famílias, promovendo o desenvolvimento global das crianças. Como objetivo pretende-se que, através do apoio do adulto, a criança vá aprendendo através das suas ações.

2.2. Projeto Educativo

Como principal objetivo, a Instituição B pretende contribuir para uma sociedade sem discriminações, mais justa e solidaria. Esta Instituição tem como principais valores: a solidariedade, isto é, “comunhão de atitudes e sentimentos em prol dos outros”, o respeito, considerando o outro e salvaguardando a sua privacidade, a ética, que referem como sendo a “verticalidade e respeito pelos outros”, a igualdade, isto é, o “tratamento equitativo de géneros, classes sociais, etnias, religião e nacionalidade” e, por fim, o humanismo, tendo como base o “respeito pela dignidade do ser humano” (Site oficial da Instituição B).

Na valência de Jardim de Infância, é referido que o mesmo se apresenta como um meio complementar ao meio familiar da criança, dando resposta às necessidades das famílias, promovendo o desenvolvimento global das crianças, destacando-se ainda que, através do apoio do adulto, a criança vá apreendendo através das suas ações.

2.3. Equipa Pedagógica da Sala

A equipa pedagógica da sala era constituída por uma educadora, (Licenciada na Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada) e duas auxiliares de ação educativa, a R e a M. Relativamente à educadora cooperante, trabalhou na Instituição B em C.A.T.L durante cerca de 13 anos, mas, no ano de 2015, voltou para a valência de jardim de infância. A auxiliar R tirou o curso de auxiliar de ação educativa no do centro de emprego, trabalhou em diferentes áreas e valências desta Instituição, mantendo-se há uns anos no J.I. Já a auxiliar de ação educativa M, trabalha pela primeira vez no jardim de infância da instituição, estando também, pela primeira vez a trabalhar com a educadora D.

O trabalho da equipa pedagógica é centrado na cooperação, colaboração e comunicação, sendo a distribuição das tarefas organizada consoante o horário de cada uma. Se encararmos o trabalho que deve ser realizado com um trabalho colaborativo “o *eu* tende a ser substituído pelo *nós* nas narrativas sobre o trabalho docente” (Formosinho & Machado, 2009, p. 94) e ainda que a “repartição igualitária das tarefas e a partilha de informação em dupla” (Perrenoud, 2000, p. 79). No momento da exploração e brincadeira na sala a educadora e as auxiliares tentam circular nas diferentes áreas.

No **quarto momento de estágio** a equipa pedagógica manteve-se a mesma. Constatei que a organização e o modo de trabalharem se manteve intacto, isto é, continuava a existir um trabalho, cooperativo, colaborativo e coordenado. Apenas as

organizações de algumas tarefas sofreram alterações, uma vez que o espaço e o grupo eram diferentes. As maiores mudanças observadas estavam relacionadas com o momento da refeição e a organização e distribuição de tarefas nos momentos de brincadeira e atividades pedagógicas dentro da Sala.

2.4. Caracterização do grupo de Crianças

O grupo é composto por 25 crianças, todas de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (6 crianças com 3 anos, 12 com 4, com 5 anos existem 5 crianças e por fim duas crianças tem 6 anos), sendo que 13 dessas crianças são meninas e 12 são meninos.

Duas das crianças estão diagnosticadas com necessidades educativas especiais (uma no Espectro de Autismo e a outra com falta de 70% da audição). Este grupo de crianças é um grupo dinâmico, participativo, interessado, comunicativo e atento. Tem muito presente as regras e o funcionamento dos momentos da rotina, da utilização dos materiais da sala e equipamentos. É visível o conhecimento que as crianças têm sobre a importância de determinados momentos, nomeadamente o momento de refletir e planejar. As crianças têm voz e têm liberdade para propor diferentes projetos e é visível a importância que a educadora dá às produções e interesses das crianças, realizando-se inúmeras conversas e reflexões em grande grupo nesse sentido.

A educadora D desafia as crianças no sentido de apoiar diferentes aprendizagens, nomeadamente a refletir, à produção de construções (com os materiais disponíveis nas diferentes áreas, principalmente na área das construções) e o seu significado, à superação de desafios, por exemplo de problemas matemáticos. Tudo isto requer da parte da educadora um cuidado, uma atenção e uma participação acrescida. “ (...) para construir e gerir o currículo que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças (...) e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva I. L. et al., 2016, p. 13).

No **ano letivo 2018/2019** este grupo continuou a ser constituído por 25 crianças, ainda que a sua composição tenha mudado: saíram cinco crianças, os “finalistas”, tendo entrado outras cinco, o que exigiu um cuidado e atenção acrescida a estas novas crianças, quer por parte da Equipa Pedagógica, quer por parte das crianças que já constituíam este grupo. Esta situação, dialogada com educadora D, exigiu repensar na integração das novas crianças e mobilizar as restantes, para apoiar e ajudá-las no quotidiano da Sala, favorecendo processos de cooperação e aprendizagem conjuntas. Silva et al., (2016) referem que

(...) a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras (Silva I. L. et al., 2016, p. 10).

2.5. Organização Temporal e Rotinas

A rotina e o tempo no jardim de infância da instituição B está organizado em dois tempos, o tempo letivo (5 horas) assegurado pela educadora de infância e o tempo sócio educativo assegurado pelas ajudantes de ação educativa.

Na sala Vermelha existe uma rotina educativa, intencionalmente planeada pela educadora e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas da educadora ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. Isto porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador (Projeto Pedagógico 2017/2018, p. 4).

Tal verifica-se na prática, embora exista uma rotina (Tabela 4) como é apresentado na agenda semanal, esta é flexível, uma vez que pode sofrer alterações e não se baseia num cumprimento rígido do horário.

Tabela 4

Rotina da Sala Vermelha da instituição B

Horário	Momentos e Tarefas da Rotina da Sala Vermelha
7:30 – 9:00	Acolhimento na sala polivalente
9:00 – 9:30	Reunião em grande grupo (planificação das atividades)
9:30 – 11:00	Atividades Pedagógicas e brincadeiras nas áreas
11:00 – 11:15	Momento de arrumar
11:15 – 11:30	Recordar em grande grupo
11:35 – 12:00	Recreio/brincadeira livre no espaço exterior
12:00 – 13:00	Higiene e almoço
13:00 – 15:45	Repouso e higiene (grupo de crianças com idades inferior aos 5 anos)
13:00 – 14:00	Recreio Brincadeira livre no espaço exterior (Grupo Pré-Escolar)
14:00 – 15: 45	Atividades Pedagógicas (Grupo Pré-Escolar)
15:45 – 16:15	Higiene e lanche
16:30 – 17:15	Brincadeira livre no espaço exterior
17:30 – 19:00	Atividades livres nas áreas e regresso a casa

Esta flexibilidade existe porque, segundo a educadora, os seus princípios centram-se na cooperação e colaboração, quer entre a equipa pedagógica, quer entre a primeira e as crianças e, por fim, entre elas. É necessária uma tomada de decisões (ao longo do dia) de modo a fazer a gestão do tempo, que deve ser negociado entre todos.

No primeiro momento da manhã, as crianças presentes sentam-se no tapete, seleccionam o/a responsável de sala, cantam a música do “bom dia”, o responsável cumpre as primeiras tarefas (marca o tempo, o dia, contar os dias da semana de forma crescente e decrescente). Depois a educadora dá início ao “contar” e dá-se a chegada das restantes crianças, respeitando assim os princípios do Modelo da Escola Moderna (MEM) cujo acolhimento desempenha um papel fundamental ao reunir todas as crianças para uma primeira conversa, na qual todos têm a oportunidade de participar, guiados pelo educador, após o registo de presenças.

Segundo a educadora D, todos, tanto meninos como meninas, têm um papel importante e igualitário na organização temporal e rotinas: “(...) mesmo com as tarefas, não há tarefas diferentes, só para meninos nem só para meninas, calham a todos. Seja o colocar das mesas, o limpar, o verificar, o ajudar. Portanto não há aqui tarefas só de meninos ou só de meninas (...)” (Entrevista Educadora Cooperante D, 2019)

De forma a integrar os pais e a família na organização das rotinas estão expostos à porta da sala documentos relacionados como a agenda semanal, a planificação mensal, a tabela com as atividades extracurriculares e o programa III.

2.6. Organização dos Espaços e Materiais

A sala apresentava diversos espaços amplos visivelmente diferenciados em oito áreas distintas (área de grande grupo, área das artes, área da casinha/faz de conta/cabeleireiro, área da leitura e dos fantoches, área da matemática e da escrita, área das ciências, a área das construções e a área do computador). Os materiais estavam devidamente organizados, etiquetados (pelas crianças e pelos adulto) e em locais de fácil acesso. Cada área tinha exposto um inventário, que especificavam os “objetivos”, os “materiais que temos” e “o que podemos fazer”. Este instrumento, utilizado no MEM, dá visibilidade às práticas pedagógicas, salientando as intencionalidades educativas inerentes a cada tarefa, projeto, atividade ou brincadeira.

Na área de grande grupo, as crianças realizam os conselhos de cooperação diários e semanais, discutem diversos temas, realizam o plano do dia e organizam as tarefas e atividades a desenvolver. Nesta área encontram-se os instrumentos de regulação do MEM,

nomeadamente, o mapa das presenças, o mapa do tempo, o mapa das tarefas, o diário de grupo e o plano do dia.

Na área de leitura e dos fantoches, as crianças realizavam leituras formais e informais, e utilizavam fantoches feitos por elas. Na área das ciências, faziam experiências e observações diárias. Nas áreas de jogos e construções, brincavam com dominós, legos, puzzles e jogos de tabuleiro, com materiais organizados em caixas etiquetadas. A partilha era valorizada para garantir que todos pudessem brincar. A área das artes permitia atividades como pintura, modelagem e desenho, onde as crianças trabalhavam de forma autónoma. A área do computador, que antes não era usada, passou a ser requisitada, embora os jogos fossem estereotipados por género. A área da matemática e da escrita oferecia materiais para matemática e escrita, sendo utilizada por ambos os géneros sem discrepância. A área da casinha/faz de conta/cabeleireiro foi reorganizada, permitindo mais privacidade e sendo frequentada principalmente por meninas.

No último momento de estágio, pude verificar estes aspetos, na fase de adaptação, em que a educadora reorganizou e propôs mudanças no espaço da sala, de modo a equipar as áreas com os materiais necessários e o espaço disponível, atendendo à temática do meu relatório de projeto.

Na reorganização do espaço, cada uma das áreas foi identificada pelo grupo, sendo-lhe atribuído um nome e foi decidido o número de crianças que poderiam lá estar. Este trabalho cooperativo entre as crianças, e entre estas e os adultos, é importante uma vez que segundo Lave e Wenger (1991, citado por Folque, 2014):

(...) há aprendizagens quando os indivíduos participam numa determinada (...) *comunidade de prática* (...) [que] caracterizam-se (...) por terem um projeto de ação conjunto, um compromisso mútuo que une os membros numa entidade social (como funciona) e um reportório partilhado de recursos comuns (...) que os membros desenvolveram ao longo do tempo, produzindo assim novas capacidades e conhecimentos (p. 69).

As crianças podiam ainda usufruir do espaço exterior e podiam circular em toda a área disponível, usufruindo do escorrega, da “casinha” para realizar jogos de apanhada, jogar com a bola e outros jogos do imaginário. Neste espaço as crianças interagem com crianças das outras sala de J.I e ainda do ATL.

3. Instituição C – Valência em Creche

Comparativamente ao estágio anterior, o último estágio em creche decorreu numa Instituição diferente daquela em decorreu o primeiro momento. A Instituição C é uma

Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Setúbal. As crianças que a frequentam têm origem e pertença social de classe média-baixa.

A Instituição C tem a capacidade de albergar 86 crianças. Apresenta duas valências, a de creche e a de jardim de infância. Existem três salas de creche, uma para crianças dos 3-12 meses, outra para crianças com 1 a 2 anos de idade e uma outra para crianças dos 2-3 anos (“Sala dos Traquinas”). Na valência de jardim de infância existem duas salas.

3.1. Espaço Físico e Infraestruturas

A Instituição apresenta 3 pisos, a cave, o rés-do-chão e o primeiro piso. No rés-do-chão existe o hall de entrada, uma sala com a secretária, uma outra sala para o uso da equipa educativa, é neste local que se realizam as reuniões e têm ao seu dispor uma despensa. Ainda neste piso, existe uma sala polivalente que serve de refeitório, a cozinha com dois espaços para arrumações, uma casa de banho para os adultos e para pessoas com uma mobilidade reduzida e outra adaptada para crianças e por fim as salas de Creche (2-3 anos) e as salas de J.I. No primeiro piso existe a sala de berçário com um fraldário e uma copa, uma instalação sanitária adaptada para crianças e a Sala de Creche (1-2 anos). A instituição tem ainda um espaço exterior que tem à disposição das crianças um escorrega, triciclos e cozinhas. Este espaço era partilhado pelas crianças da sala de 2-3 anos de creche e pelas crianças de J.I.

3.2. Projeto Educativo

Com base na leitura e análise do projeto educativo de 2016/2019 é possível encontrar intencionalidades, destacando-se as questões relacionadas com o desenvolvimento integral da criança, bem como o estabelecimento de uma relação afetiva e da colaboração com as famílias e restante comunidade educativa, neste processo. A promoção e o desenvolvimento de ambientes e espaços agradáveis e tranquilos, de forma a contribuir para a “estabilidade e segurança afectiva da criança” e a progressão da “autonomia, sentido de responsabilidade e as capacidades de expressão, comunicação e criação” (Projeto Educativo Creche e Jardim de Infância, 2016/2019, p. 19) são igualmente intencionalidades educativas da instituição C.

Considerando a temática do meu projeto de investigação-ação, é importante referir que para esta Instituição: “Favorecer a inclusão da criança em grupos sociais diversificados, valorizando a variedade de culturas e experiências, e contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens”

(Projeto Educativo Creche e Jardim de Infância, 2016/2019, p. 19), é também uma intencionalidade educativa.

Com base nos objetivos que partem de a questão de investigação “Como promover a Igualdade de Género em creche e Jardim de Infância?”, o aspeto anteriormente referido torna-se central, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que priorizam oportunidades de igualdade e equidade para cada criança, independentemente do seu género. Assim, questões de igualdade de oportunidades articuladas com fatores referidos na intencionalidade acima referida, podem e devem também estar relacionadas com o género, no âmbito da Educação para a Cidadania nos primeiros anos de vida das crianças pois é

indispensável a abordagem da igualdade de género no âmbito da educação para a cidadania, [e] revela-se fundamental a formação e a consciencialização de todos os agentes educativos para a importância do género na modelação de comportamentos desde os primeiros anos de vida das crianças (Cardona et al., 2015, p. 46).

3.3. Equipa Pedagógica da Sala dos Traquinas

Tal como já foi referido a **equipa pedagógica** era constituída pela educadora, R, mas apenas por uma auxiliar de ação educativa, a E. No caso de ser necessário prestava auxílio, a J, auxiliar de ação educativa polivalente. Tal como na Instituição A, ainda que sendo equipas diferentes, a comunicação, a partilha e a colaboração eram visíveis, estando explicitamente referidas no projeto pedagógico de sala “A riqueza do trabalho em equipa traduz-se na diversidade de saberes, experiências anteriores e capacidades de cada profissional. É esta partilha que permite à equipa refletir acerca da sua intervenção, valorizar aspetos positivos, identificar pontos menos conseguidos e melhorá-los” (Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 2).

Era também do interesse da educadora que existisse uma comunicação acerca da organização dos espaços e materiais, da gestão da rotina, da partilha de propostas de atividades, da importância do adulto na mediação de conflitos e comportamentos, eram ainda discutidos em parceria questões da relação com as famílias, tendo como objetivo o crescimento e enriquecimento pedagógico. Esta comunicação era realizada diariamente, de modo a partilhar ideias e opiniões, facilitando as tarefas e a rotina, uma vez que a educadora tinha a seu cargo a Coordenação da instituição C. As reuniões da equipa pedagógica eram realizadas mensalmente, ou sempre que havia necessidade.

3.4. Caraterização do grupo de Crianças

Na Instituição C, a educadora cooperante ficou responsável pela sala que acolhe 16 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, em que 4 crianças são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. O grupo de crianças apresentava-se autónomo, em diferentes momentos do quotidiano, ainda que, por vezes, necessitassem de ajuda. A maioria apresentava autonomia nos momentos de brincadeira, nas refeições e na higiene, à exceção daqueles que ainda usavam fralda. A maioria das crianças expressava, de forma clara, as suas necessidades e algumas frustrações, em momentos de conflito; ainda assim, relativamente ao desenvolvimento da linguagem, existiam algumas crianças que apresentavam dificuldades ao transmitir por palavras o que pretendiam dizer, e portanto, a comunicação era apoiada por gestos e/ou sons.

Relativamente às relações e às interações, estas eram frequentes entre todas as crianças, isto é, pares ou grupos mistos. Também na instituição C, à semelhança da instituição A, ainda que com um grupo diferente, observei interações e brincadeiras individuais, a pares ou em grupo e também verifiquei que as crianças apresentavam dificuldade em partilhar os brinquedos. Existia uma criança com necessidades educativas especiais, o M, cujo processo de diagnóstico ainda estava em aberto, no momento do meu estágio. Relativamente a esta criança, as outras respeitavam-na, respeitando também o seu espaço, uma vez que preferia brincar sozinho, e, em alguns momentos, as restantes crianças tentavam integrar-se nas suas brincadeiras, mostrando-se solidárias e preocupadas na sua integração e na sua segurança, advertindo inclusive a equipa pedagógica.

2.5. Organização Temporal e Rotinas

A organização da rotina é realizada com base em diferentes momentos, uns que contemplam atividades auto iniciadas pelas crianças e outras propostas pelos adultos, podendo ser realizadas em grande ou pequenos grupos, na sala ou no exterior. São igualmente importantes os períodos de alimentação, higiene e de repouso (sesta), sendo fundamental proporcionar um equilíbrio entre todos estes momentos.

Segundo o projeto pedagógico da sala fornecido pela educadora R “pretende-se que, todas as abordagens pedagógicas sejam respeitadoras da individualidade de cada criança, privilegiando as suas características, interesses, necessidades, ritmos e motivações pessoais” (Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 15). Portanto ainda que exista uma sequência de horários estipulada (Tabela 5), cuja organização é previsível, permitindo às crianças e à Equipa orientarem-se no espaço e no tempo, a rotina também “promove a

transformação de emoções ansiosas, inseguras ou indecisas em orientações para o comportamento e capacidades de auto-regulação” (Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 15).

Deste modo é possível, uma vez que se conhece e compreende a rotina, prever e antecipar a sequência dos diferentes momentos que se desenrolam. Assim sendo “A rotina deverá, tal como todo o processo educativo, orientar e guiar a criança, permitindo que a mesma se integre nas ações iniciadas pelo outro (pares e/ou adultos) ou crie as suas próprias atividades autonomamente” (Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 15).

Tabela 5

Rotina da Sala dos Traquinas da instituição C

Horário	Momento da Rotina da Sala dos T
7:30	Acolhimento
7:30 – 10:00	Atividades auto-iniciadas
(aproximadamente) 10:00	Atividades orientadas
(aproximadamente) 10:45	Momento em grande grupo
(aproximadamente) 11:15	Higiene
11:30	Almoço
(aproximadamente) 12:20	Higiene
13:00	Repouso
(aproximadamente) 15:15	Higiene
(aproximadamente) 16:00	Lanche
(à medida que o lanche termina)	Higiene
16:30	Atividades auto-iniciadas
(até às 19:00)	Saída

Tal como se verificava na Instituição A, existe, por um lado, a previsibilidade dos tempos educativos, o que promove e oferece segurança à criança para agir no seu espaço, podendo ser útil para a distinção entre o que já conhece no seu quotidiano, e aquilo que “é novidade e que, como tal, promove a exploração e descoberta” (Projeto Pedagógico da Sala da Instituição C, 2018/2019, p. 15). Por outro lado, também existe uma flexibilidade na rotina, de modo a respeitar “a individualidade de cada criança, num ambiente que é colectivo, e proporcionar situações inesperadas que ampliam as vivências/experiências das crianças, contribuindo para um processo de desenvolvimento e aprendizagem mais rico” (Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 16).

No decorrer do terceiro momento de estágio observei que a educadora cooperante teve de alterar algumas das metodologias, relativamente à organização da rotina da sala. O facto de ter um cargo diferente do que tinha na Instituição A, fez com que as suas responsabilidades aumentassem e por isso, os momentos da rotina tinham que ser muito bem organizados pois, por um lado, tinham que contemplar as diversas tarefas do novo cargo, e por outro, a intervenção com as crianças, das quais não queria abdicar, enquanto educadora.

3.6. Organização dos Espaços e Materiais

No que diz respeito à organização da sala, esta é totalmente diferente da do primeiro estágio, deixando de existir diversas salas, para passar a haver só uma. Neste espaço, ao contrário do que observei na instituição A, os brinquedos e os materiais eram menos estereotipados, não havendo, por exemplo, autocolantes de figuras associado à menina e ao menino, como existiam em divisões e na parede da Instituição A.

A sala era composta por diversas áreas, uma destinada à higiene, a área da expressão plástica, a área da manta e dos livros, a área dos jogos, a área das construções e dos carros e a área da casinha. Tal como aconteceu no primeiro estágio, na instituição C dei maior importância às últimas duas áreas mencionadas, uma vez que, habitualmente, é nestas áreas que podem ser observadas maiores discrepâncias relativamente à sua utilização e é onde se podem observar eventuais comportamentos estereotipados ou atos de discriminação (nomeadamente por parte dos adultos).

Primeiro, devido à mudança da tipologia da sala questioneei a educadora acerca da sua opinião sobre a mesma, para perceber como tinha sido feita a sua adaptação. A educadora R confessou-me que ao início não tinha sido fácil apropriar-se do espaço da sala e organizar as áreas, ainda assim organizou-a de modo que promovesse, tal como na

instituição A, a autonomia e a exploração do espaço, por parte das crianças. Tal como menciona no projeto pedagógico da sala:

...os procedimentos adotados pela equipa para guiar/orientar a intervenção (...) [deve garantir] a gestão do espaço e tempos educativos (...) [de modo a proporcionar] a cada criança oportunidades para (...) “pôr em ação” a sua autonomia e, gradual, independência face ao papel do adulto (...) as suas capacidades/saberes e, ainda, a sua vivência e experiência pessoal e familiar, desafiando o adulto a trabalhar com um currículo emergente, ou seja, partindo do interesse imediato da criança e, posteriormente, conduzido para as opções da equipa (Projeto Pedagógico, 2018/2019).

Observei que a equipa pedagógica promovia um ambiente seguro, proporcionando o desenvolvimento da curiosidade, exploração e das interações. Das áreas existentes, observei que as crianças mostravam um maior interesse na área da casinha e das construções e dos carros (sendo que nesta área as crianças podiam brincar com blocos de grandes dimensões), não se verificando uma preferência associada ao género. As crianças, quer meninos quer meninas, utilizavam com frequência as duas áreas, de forma cooperada, com base em brincadeiras e interações, respeitando-se entre si. As utilizações das áreas mais observadas eram semelhantes, nos dois contextos na valência de creche, no entanto, apercebi-me que na valência de jardim de Infância era distinta. A utilização destas áreas, segundo o género, era mais visível, isto é, as meninas na sua grande maioria, preferiam a área da casinha e os meninos, preferiam a área das construções.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Este capítulo tem como finalidade a descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos e da intervenção realizada nos diferentes momentos e contextos de estágio, em creche e jardim de infância. As intervenções, planificadas ou não, foram realizadas em diferentes momentos da rotina e grupos de crianças (grande grupo, pequeno grupo, individualmente).

É de referir que, embora tivesse planeado intervenções na valência de creche, as mesmas não foram exequíveis, em parte devido à atribuição tardia dos orientadores do projeto. Assim, na valência de creche, situo-me essencialmente em episódios significativos que fui recolhendo ao longo dos estágios, destacando-se os espaços e materiais disponíveis nos contextos, as conceções e ações da Educadora, informações recolhidas pelas observações, conversas informais, registos fotográficos, notas realizadas e pelas respostas das educadoras, nas entrevistas realizadas.

No Jardim de Infância refiro, para além de situações de observação em diferentes momentos da rotina, situações com e sem a minha intervenção. Embora não tivesse conseguido concretizar todas as intervenções planeadas, que englobavam as famílias, foi possível realizar algumas intervenções mais estruturadas junto das crianças. Assim, nesta valência, centrei-me nos espaços e materiais disponíveis nos contextos, nas conceções e ações da educadora e auxiliares, bem como das crianças.

Estruturei este capítulo em duas partes distintas, a primeira centrada na valência de Creche e a segunda centrada na valência de Jardim de Infância, organizando-as em subcapítulos, de acordo com o que foi anteriormente mencionado, não estando organizadas cronologicamente.

1. Intervenções em Creche

Estando o tema definido antes mesmo da concretização do estágio, foram realizadas diversas conversas com a Educadora cooperante de Creche, de modo que pudesse desenvolver possíveis atividades de forma contextualizada, respeitando a prática pedagógica da Educadora e a rotina do grupo de crianças. Como objetivo estava presente a promoção de momentos significativos para o grupo e, que fossem, potencializadores de desenvolvimento e aprendizagem, tendo em conta a faixa etária das crianças do grupo e a temática do relatório.

1.1. Pela voz da educadora - Pensar a Igualdade de Género

De acordo com Reeves e Baden (2000) a Igualdade de Género vai para além da igualdade de oportunidades, ela exige mudanças transformadoras, trata-se também de reconhecer que: mulheres e homens têm necessidades, preferências e interesses diferentes e que a igualdade de resultados pode necessitar de tratamento diferente de homens e mulheres (Reeves & Baden, 2000, p. 10). Portanto, não se trata apenas de mobilizar as mesmas coisas para ambos, mas sim olhar cada criança como um ser individual e não restringir ou minimizar qualquer tipo de momento, quer de aprendizagem ou quer de desenvolvimento, em função do seu género.

Na entrevista realizada com a Educadora Cooperante de Creche, a R acredita que Igualdade de Género:

(...) passa por garantir que, independentemente, de uma criança ser menino ou menina, que isso não se traduz em diferença de oportunidades, ou seja, independentemente do género que cada criança tem, seja um menino seja uma menina, tem direito às mesmas oportunidades de aprendizagem, de brincadeira, aos mesmos tempos de brincadeira, de atividades orientadas, de tarefas ou de responsabilidades que lhe são atribuídas. (...) (Educadora Cooperante R, 2019).

Colocando a questão da importância ou não da promoção da Igualdade de Género à Educadora Cooperante, a resposta foi a seguinte:

é um tema muito importante em qualquer contexto educativo porque, quer dizer, as crianças nascem e não trazem com elas nenhum tipo de (...) rótulo de menino ou de menina, (...) E se as crianças ao longo do seu percurso e do crescimento (...) [vão observando] comportamentos como “tu não podes brincar aí que isso é dos meninos” ou “a boneca não é tua” é porque somos nós adultos que lhes passamos essa informação ou pelo menos é a sociedade em geral que acaba por formatar os meninos e as meninas nesse sentido” (Entrevista à Educadora Cooperante R, 2019).

Estas ideias foram muito discutidas entre mim e a Educadora, problematizando a influência da realidade do “mundo” envolvente, isto é, o espaço e os materiais/brinquedos existentes na e fora da instituição, a importância do papel do/a Educador/a, a família, as observações de todas as ações e escolhas das crianças para a reformulação de eventuais práticas. Reforçou-se neste domínio a ideia de que “(...) a pedagogia de infância se impõe cada vez mais o desafio duma posição crítica face aos referenciais de que se socorre como fundamento e análise de práticas” (Ribeiro, 2004, p. 332).

1.2. O mundo onde vivemos – Espaços, brinquedos e escolhas das crianças

A realidade do “mundo” que rodeia as crianças, abrange, como já referi, os espaços/áreas bem como os materiais, brinquedos e objetos existentes nos contextos educativos onde as crianças estão inseridas. Deste modo, importava saber de que forma é que as crianças se apropriavam daquilo que tinham ao seu redor e as suas escolhas.

Numa primeira instância, “saltou-me à vista” a pintura do exterior da instituição (com recurso a figuras estereotipadas de menino e menina) que na minha opinião, não espelhavam as conceções da Educadora Cooperante nem as mencionadas no Projeto Educativo da Instituição (mencionado no capítulo anterior). Pareceu-me um ótimo projeto, a ideia de elaborar uma outra pintura para o exterior, de modo a minimizar a presença de elementos estereotipados e, conseqüentemente, envolver as crianças, equipa educativa e famílias. Confrontada com estas ideias a educadora explicou-me que os autocolantes das janelas, tinham sido colocados há mais de duas décadas e em relação à pintura do exterior mostrou-se reticente, embora me dissesse que a pintura tinha sido feita em 2007 e dificilmente iriam conseguir mudá-la, uma vez que financeiramente e devido ao tempo meteorológico, nesse momento, não seria possível. Percebi que, para além dos custos económicos, a “mudança” assusta ainda os profissionais de educação, e embora a Educadora creditasse nos mesmos ideais que eu, a eventual resistência dos outros profissionais poderia dificultar a minha/nossa tarefa de promover a igualdade de género nesta instituição.

Equacionei e reformulei, portanto, a direção da minha investigação e intervenção focando-me mais na exploração das áreas e nos materiais/brinquedos da sala.

Nota de campo – 18 de outubro de 2017 (exploração dos brinquedos)

Sendo a sala um T2, assusta-me não conseguir ver todas as crianças simultaneamente, mas ao mesmo tempo, significa que exploram as áreas todas (...) vejo que tanto as meninas como os meninos vão a todo o lado, mas gostam principalmente da área da casinha, da área dos jogos e da dos transportes e das construções, a última, é a mais frequentada pelos meninos.

(...)

A Educadora disse-me que os pais deram alguns dos elementos de cozinha, nem todos os brinquedos foram selecionados por ela, mas isso não restringia as escolhas, pois, quer meninos quer meninas, brincavam na área da casinha.

Autores como Oliveira-Formosinho (2013) explicam que, “(...) a organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p. 83). Para além disso a organização da sala “(...) permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 83-84). Sintetizando, a organização dos espaços em diversas áreas permite à criança “(...) experienciar o mundo de diversos ângulos [e ainda] fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85). O que permitirá ao/à Educador/a chegar a uma “(...) consonância entre as mensagens verbais e as não verbais [bem como a uma] (...) coerência entre o currículo explícito e o implícito, [facilitando] (...) as suas propostas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85).

Neste sentido, os/as Educadores/as devem ter em atenção a organização do espaço e dos materiais, sendo que numa fase inicial o/a Educador/a deve prepará-los de modo a respeitar o desenvolvimento das crianças, mas envolvendo-as no processo, tendo em conta os seus interesses, sem esquecer a sua segurança. Marques et al., (2024) sublinham que “(...) a participação da criança na organização do ambiente físico é central, mediada por um/a educador/a que observa atentamente, documenta as escolhas, ações e criações da criança, as valoriza e torna visíveis na sala e na instituição educativa” (Marques et al., 2024, p. 49).

Tal como mencionam Edwards et al., (2016) “(...) o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planeado e organizado para facilitar os encontros, as interações e as trocas entre crianças” (Edwards et al., 2016, p. 330). No que respeita à Igualdade de género, é necessário que os materiais sejam neutros e que todos, possam usufruir das áreas e brinquedos sem que exista uma distinção e muito menos uma restrição. A meu ver a criança não pode nem deve estar limitada, quer nas escolhas, nas intenções e na imaginação. Devemos sim é informá-los, levá-los a refletir, a questionar e a interpretar a imensidão de oportunidades que têm.

A organização do ambiente físico constitui um processo gerador de possibilidades de exploração de espaços/ áreas com uma identidade mais estruturada ou mais fluída. Estes espaços são (re)criados a partir da observação atenta e sistemática da criança, procurando garantir-lhe experiências diversificadas e o exercício da autonomia, da iniciativa e da imaginação (Marques et al., 2024, p. 48).

Observarmos as crianças a brincar é imprescindível para conseguirmos entender o modo como interpretam e utilizam aquilo que os rodeia, nomeadamente no que respeita os papéis de género ou certos padrões comportamentais.

Nota de campo – 20 de outubro de 2017 (Importância do brincar – papéis sociais)

(Na área da Casinha)

O D, o R e a L brincam. L e R vão fazendo as refeições, e cada um vai completando a mesa da refeição, colocando os pratos, os talheres, os copos e depois os alimentos. D vai observando e tentando ajudar. L, D e R sentam-se nas cadeiras colocadas a volta da mesa, juntamente com os dois *nenucos* que lá foram colocados. L decide que o almoço já terminou e R começa a pegar nos pratos. L pega num *nenuco* e coloca-o no catre “é sesta” diz ela. O D pega no outro *nenuco* e tenta também pô-lo no catre. “NÃO! Sou eu” grita L.

(Os ânimos alteram-se e decidi intervir)

Rafaela - O que se passa L e D?

L – “É meu, sou eu, eu sou a mamã!”

D – “Mas eu quero”

L – “Não, não!”

Rafaela – L, és a mamã, mas o D pode ajudar-te. Os papás também podem ajudar as mamãs a cuidar dos filhos! O D é o papá?

L – “Não, é o filho”

Rafaela – Os manos mais velhos ajudam a tomar conta dos irmãos.

D – Sim!

(O D coloca o *nenuco* no catre e tapa-o, L olha muito seriamente para D, destapa o bebé reposiciona-o e tapa-o)

D - “Já ‘tá!”

Nesta situação, em que as crianças disputavam entre si um brinquedo, tentei, com a minha intervenção, mediar e apoiar o desenvolvimento da brincadeira, para possibilitar que todos os envolvidos tivessem lugar e pudessem desempenhar um papel. Ao mesmo tempo, e através do diálogo, dei “pistas” e informações relacionadas com a função de um “pai” e de um “mano mais velho”, valorizando as suas participações, enquanto membros de uma família.

No decorrer do estágio, verifiquei bastante, nesta área, a imitação de alguns comportamentos, principalmente daquilo que decorria no seu quotidiano. As crianças,

realizavam refeições, colocavam os acessórios necessários para a refeição e envolviam os bonecos no processo, encarando-os como sendo os seus filhos, em jogos de faz de conta e imitação. Tal como mencionam Hohmann e Espstein (2019) é através do faz-de-conta que as "...crianças expressam e representam aquilo que observam, pensam, imaginam e sentem (...)" (Hohmann & Espstein, 2019, p. 395).

Nestes momentos de brincadeira simbólica conseguimos perceber que, muitos dos comportamentos e papéis das crianças são apropriação das pessoas que os rodeiam, que, consequentemente, são ou servem como modelos. Nesta linha de pensamento Hohmann et al., (1979) salientam que "O desempenho de papéis (...) é outra forma de as crianças representarem experiências que tiveram e aquilo que sabem sobre as pessoas" (Hohmann et al., 1979, p. 228).

Na observação destes momentos de brincadeira é possível constatar diferenças nas escolhas e distribuição das tarefas domésticas, podendo perceber-se se as crianças entre si, diferenciam as meninas dos meninos. É crucial referir que o/ Educador/a pode envolver-se na brincadeira, se assim o entender, e em conversa com as crianças compreender o porquê de certas escolhas. Inclusive Sousa (2012) refere que "um educador deverá ter sempre presente que o brincar é fundamental para o bem-estar, o equilíbrio e para a aquisição de conhecimentos, no processo de sociabilização e da construção da identidade da criança" (Sousa, 2012, p. 39). Ora a identidade é, neste parâmetro, um aspeto fundamental porque influencia a forma como as crianças assumem e moldam os seus comportamentos e a compreensão que têm das suas próprias características, capacidades e dificuldades, bem como daqueles que os rodeiam. Autoras como Epstein e Hohmann (2019) mencionam inclusive que "O sentido de identidade de uma criança pequena - como a criança se vê a si mesma, enquanto ser humano separado dos outros - progride gradualmente, ao longo da sequência das interações que esta vai experimentando" (Epstein & Hohmann, 2019, pp. 56-57).

Se queremos mudança, isto é, se acreditamos na igualdade, é necessário que possamos demonstrar que não existem restrições nem limitações devido ao género. O facto de sensibilizar a L para a inclusão do D. na brincadeira, estou a fazer, na minha opinião, com que a L perceba que meninos/rapazes/homens estão incluídos em certas tarefas domésticas e estou consequentemente a dar entender ao D que pode incluir-se em todo o tipo de tarefas e que, portanto, futuramente poderá, enquanto adulto, desempenhá-las no seu quotidiano. Mas para que restrições não sejam cometidas, a diversidade tem que existir e, portanto, a liberdade de escolha tem que estar presente. A educadora R refere que

“Aquilo que me parece importante é que nós, enquanto contexto educativo, enquanto educadores e auxiliares temos que garantir que as crianças crescem num ambiente em que não importa se são menino ou se são meninas, para que mais tarde possam fazer valer-se disso e possam transmitir esses valores e essa aprendizagem” (Entrevista à Educadora Cooperante R, 2019).

1.3. As escolhas das crianças: podemos mesmo escolher?

Nota de campo - Dia 25 de Setembro de 2018 (depois da aula de ginástica)

Depois de realizada a aula de ginástica, a Educadora senta as crianças aleatoriamente em duas mesas onde costumam realizar as refeições, ficaram 8 crianças numa mesa e 6 noutra. A Educadora mostra depois três folhas A3 com diversas imagens que servirão para a identificação dos seus pertences, esta utilidade é explicada às crianças antes da seleção. Após 12 crianças terem escolhido as imagens que queriam e da Educadora ter colocado os respetivos nomes por baixo de cada imagem, foi a vez do T. escolher a sua, mas o menino apresentou algumas dificuldades em selecionar apenas uma, apontando repetitivamente para diferentes imagens aleatoriamente. Tentando auxiliar a criança a Educadora pergunta: “T, qual é a imagem que queres? Queres o cavalo-marinho, o leão, o caracol, ou o peixe?” Neste momento a Educadora não menciona a imagem do pinguim com o laço na cabeça. T, depois de muito analisar as imagens diz: “Este!” (apontando para o caracol).

Nesta atividade foi disponibilizado um número de imagens superior ao número de crianças existentes na sala, para não limitar as escolhas, pois se não o fizesse, as últimas crianças teriam de escolher as imagens que sobrassem. No entanto, no final da atividade, a Educadora tenta auxiliar o T mencionando todas as imagens existentes (cavalo-marinho, leão, caracol e peixe) menos o pinguim com o laço na cabeça. Fá-lo, na minha opinião, por ser uma imagem estereotipada, e associado “às meninas” e que por isso não poderia ser selecionada por um menino. Esta nomeação das imagens que sobraram, evitando a imagem associada à figura feminina, vai restringir as oportunidades oferecidas à criança.

Quando conversei com a educadora sobre esta situação (já depois da realização da entrevista) chegámos à conclusão que tinha sido um ato inconsciente. Reafirmámos, mais uma vez, que os/as Educadores/as, muitas vezes e de forma não intencional, restringem as escolhas das crianças, pelos padrões que lhes foram igualmente incutidos, enquanto crianças e aprendizes. Por outro lado, também a opinião da restante equipa

pedagógica e principalmente dos pais e familiares das crianças, faz-nos recuar e obrigá-nos a seguir determinados padrões estereotipados. Optamos assim, algumas vezes, por influenciar a criança a escolher o que “supostamente” a sociedade encara como estando “associado” à menina ou ao menino.

Colocando-me no lugar da Educadora, esta intervenção, ainda que realizada inconscientemente, podia ter sido um motivo de constrangimentos, na eventualidade da criança ter escolhido a imagem do pinguim com o laço. Isto porque, por exemplo, os pais poderiam não estar de acordo ou não compreender a liberdade dada pela Educadora ao permitir esta escolha. É por isso importante que o/a Educador/a possa explicar aos pais as suas intencionalidades, no que diz respeito às escolhas e à autonomia que pode ser dada à criança.

Considero que a seleção das imagens a utilizar na identificação de cada criança feita pela educadora deveria ter sido neutra, isto é, utilizava imagens que não fossem estereotipadas. Não quero com isto dizer que a criança não poderia utilizar o panda ou o pinguim, ou por exemplo que noutro momento não brinque com bonecas ou que utilize algo cor-de-rosa. Quero salientar que as oportunidades dadas às crianças não devem ser minimizadas pelos estereótipos, neste caso, das imagens. As crianças têm o direito a ter as suas escolhas e preferências.

1.4. O “olhar” das famílias – como fazer?

Um dos objetivos na entrevista à Educadora Cooperante era apurar o quão a temática do Relatório de Projeto se mostra importante para a profissional de educação e a sua opinião acerca da eventual promoção no contexto educativo.

Aquilo que me parece importante é que nós, enquanto contexto educativo, enquanto educadores e auxiliares temos que garantir que as crianças crescem num ambiente em que não importa se são meninos ou se são meninas, para que mais tarde possam fazer valer-se disso e possam transmitir esses valores e essa aprendizagem, ser menino ou ser menina ou ser homem ou mulher não tem que se traduzir em diferentes percursos ou obrigações. Penso que é o nosso papel garantir que, tanto os meninos como as meninas, podem brincar na “casinha”, podem brincar com os carros, podem pintar de cor-de-rosa se quiserem pintar de cor-de-rosa, podem brincar com malas se quiserem brincar com malas. Talvez o nosso papel seja tão ou mais importante junto das famílias como junto das crianças, não é? Porque nós observamos... (Entrevista à Educadora Cooperante R, 2019).

O que foi dito na entrevista não se dissocia daquilo que observei acerca das práticas da educadora. No entanto há duas situações, que a seguir apresento, e que são interessantes do ponto de vista da regularidade e continuidade das estratégias para a promoção da igualdade. Processo esse que pode partir de interações com pais e/ou famílias das crianças.

Nota de Campo do dia 23 de outubro de 2017 (Situação do Triciclo: Pai e filho)

Momento da Rotina: Momento de brincadeira livre no exterior

(As crianças brincavam livremente no recreio, espaço que se situa entre os dois prédios que constituam esta Instituição quando o pai do R abre o portão)

Pai de R: “Oh R... Não brinques com esse triciclo, é cor-de-rosa, é de menina”.

(A Educadora olhou estupefacta para o pai do R e olhou para mim e disse de imediato)

Educadora: “Oh, pai, então, mas há lá problema de ele brincar com esse triciclo? Eles gostam muito desse (por ser mais leve que os outros)”.

Pai de R: “Mas é um triciclo de menina”.

(Entretanto o pai do R sorriu para a Educadora, abraçou o filho, que se dirigiu para ele e foram embora).

Logo após o sucedido, dirigi-me para perto da Educadora e disse: “Aqui está um bom exemplo do que já tínhamos falado” e acrescentei: “São estes pormenores que demonstram a importância dos estereótipos, é este tipo de coisas que eu gostava de conseguir fazer ver aos pais”. A Educadora acrescentou que vivenciou inúmeras vezes momentos como estes.

Este é um dos exemplos que espelha comportamentos associados à diferenciação do uso dos brinquedos em relação à sua cor, sendo que as crianças, por vezes, não olham a essas características, quando os usam. E foi um aspeto que a própria Educadora deu ênfase ao abordar o pai, o que importava era a funcionalidade do triciclo e não a sua cor. Mas essa informação não pareceu ser valorizada pelo pai e não houve abertura para o consenso ou continuidade da conversa. Senti um certo desconforto, por parte da Educadora pois realmente não estava a ser escutada.

Importa o comportamento que devemos ter perante estas situações, mas a verdade é que, embora a Educadora tenha tentado explicar a situação ao pai, criou-se uma barreira.

Portanto é fundamental pensarmos e refletirmos sobre como devemos e o que devemos fazer em relação a “resistências” dos pais. Seria importante abordar este tema

numa reunião de pais, através, por exemplo, da leitura de livros para a infância que abordem estes conteúdos, mobilizando a discussão entre as famílias, num clima de respeito e escuta das suas ideias e dúvidas.

1.5. Intervir para mudar - os Direitos das crianças

No sentido de explorar e viver, em sala, os Direitos das crianças, aproveitou-se um dia comemorativo, o “Dia do Pijama”, para apresentar um livro alusivo, sendo que a Educadora começou por contextualizar o momento da rotina com o que ia ser realizado.

Nota de campo - 20 de novembro de 2017

Educadora R: A R hoje trouxe um livro da minha casa (mostrando a capa do livro às crianças). Eu e a Rafaela vamos contar-vos a história e a A e a N (Auxiliares) vão fazer as camas. E hoje é o dia do Pijama, por isso é que estamos todos de pijama. (Abre e mostra o livro)

Educadora R: Hoje é dia do Pijama, todos deviam ter uma casa e um pijama quentinho... Todos os meninos têm um nome (...) Todos os meninos precisam de colo, de mimos... Alguns meninos precisam de ajuda...

Educadora R: O R consegue comer sozinho?

R: “TIM!”

L: Sim

Educadora R: E a C consegue comer sozinha?

L: Sim

R: (não concorda e diz de imediato) Não consegue... Ajuda!

Educadora R: Precisa de ajuda! Muito Bem!

Educadora R: Todos os meninos precisam de abraços... Anda cá P dá-me um abraço”

Educadora R: Os meninos precisam de abraços

(Logo de seguida as crianças da sala abraçam-se voluntariamente)

Estudante: As crianças, são diferentes, não é? Mas são amigas umas das outras.

Educadora R: As crianças não trabalham (mostra a página do livro)

L: Ajudar!

Educadora R: Podem ajudar!

Estudante: Aqui todos ajudam, não é? A arrumar a sala, a por a roupa no lugar... Por falar nisso vamos arrumar as almofadas e a sala para irmos brincar!

Com a apresentação deste livro, pretendíamos inserir no contexto da creche e do grupo, a questão dos direitos, adequada à faixa etária. Assim, é de salientar a forma como

a Educadora aborda a temática, simplificando a linguagem, dando exemplos de modo que as crianças possam entender os seus direitos com situações do quotidiano e que lhes são familiares, mobilizando as opiniões das crianças, através de diálogos/perguntas direcionadas. Esta interação é de extrema importância, se tivermos em consideração que as crianças têm uma voz presente e ativa sobre o que acontece na sala e acerca daquela que é a sua realidade do “mundo”. Presente também está uma das áreas a ter em conta no desenvolvimento do currículo, as questões de cidadania e da inclusão, que possibilite “A salvaguarda dos direitos das crianças em creche implica o respeito inegociável por uma imagem de criança com direito a ser escutada e a influenciar o mundo que a rodeia” (Marques et al., 2024, p. 17).

Daí todas as opiniões das crianças serem “válidas” e discutíveis. Nem todos têm de ter a mesma opinião, mas todos devem respeitar-se a si, enquanto indivíduo, e ao outro. É assim necessário que os/as Educadores/as estejam atentos/as à opinião das crianças, dando oportunidade para que todas elas, de forma colaborativa, sejam ouvidas e que haja uma discussão e respetiva reflexão sobre as diferentes opiniões, no respeito pela individualidade de cada um.

Pretender uma emancipação e uma cidadania inclusiva das diversas identidades deve implicar a manutenção pela busca de igualdade de direitos e oportunidades com um objetivo essencial, sendo a metodologia a procura de áreas de compromisso, de criação de interesses comuns e de sistemas de governação capazes de acomodar as diferenças de forma pacífica (Cardona et al., 2015, p. 39).

Nesta intervenção estão presentes dois aspetos importantes, primeiro o facto de existir a promoção do interesse da criança para a ampliação da conversa com o grande grupo. Outro aspeto é o facto desta conversa ser elaborativa e cooperativa, isto é, através de um livro referimos um aspeto do interesse das crianças - contextualizado nas comemorações do dia – e a temática é discutida pela grande maioria, existindo liberdade de se expressarem sobre o tema, o conhecimento em causa e elaborar exemplos do quotidiano. Isto é colocar e estabelecer “pontes” que promovem o conhecimento, aprendizagens e o desenvolvimento destas crianças.

É através da construção articulada do saber que a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Marques et al., 2024, p. 15).

Refletindo sobre a atividade planeada, considero que se poderia ter dado continuidade nos dias que se seguiram, nomeadamente, ter colocado o livro na sala ao alcance de todas as crianças. Deste modo elas poderiam aceder novamente ao livro, relembrar, individualmente, a pares ou em pequenos grupos, o que foi mencionado no dia do Pijama, reproduzindo o que foi feito ou introduzindo novas ideias, com a participação ou não do adulto. Teria sido muito mais rico para as crianças, e tanto a temática como a mensagem que nós queríamos transmitir teria tido mais impacto e ter-se-ia dado maior significado ao tema dos Direitos das crianças.

Tal como já mencionei, importa envolver as famílias no processo educativo e a meu ver poder-se-ia ter desenvolvido um possível desafio: levar o livro o direito das crianças para a casa das crianças, permitindo a sua exploração em contexto familiar. Mata e Pedro (2021) reforçam a ideia de que

Para além de qualquer colaboração que seja solicitada, para a complementaridade de uma atividade ou projeto que está a ser desenvolvido na sala (...), sugestões de ações simples podem ser de extrema importância para proporcionar momentos de qualidade na família e para se desenvolverem interesses comuns, em situações como: momentos de leitura prazenteiros; conversas sobre o dia (...) (Mata & Pedro, 2021, p. 62).

Promover a mudança em valência de creche parte de nos apropriarmos de momentos do quotidiano, objetos, brinquedos e/ou músicas e reformulá-los. Para isso é necessário que se aumente o leque de oportunidades. Relativamente a esta questão a Educadora Cooperante afirma que

Se eu considero que o contexto educativo é um espaço que alarga as aprendizagens da família, que alarga o ciclo relacional das crianças, que promove novas experiências, novas aprendizagens então, eu não posso limitar oportunidades, não é? Se eu defino que: “hmm, não queres antes pintar de azul?” Eu não estou a promover aprendizagens, eu não estou a alargar horizontes, eu não estou a enriquecer coisa nenhuma, estou a limitar. (Entrevista à Educadora Cooperante R, 2019).

1.6. E se fizéssemos diferente? No Natal, mudámos a canção

Ao longo do primeiro momento de estágio sugeri algumas vezes que mudássemos a letra da canção, uma vez que, na minha opinião, esta apresentava inúmeros estereótipos associados ao género. A Educadora ouviu as minhas sugestões e com a sua sensibilidade e gosto de mudança, alterou a música.

Nota de campo: Alteração de uma das músicas de Natal - 18 de dezembro de 2017

Momento (Grande Grupo): Ensaio para a Festa de Natal)

Na tarde do dia 18 de dezembro, numa segunda-feira, fico a observar o ensaio para a festa de natal. As crianças cantaram a música do Esquimó e gerou-se uma pequena agitação, então a Educadora R decidiu cantar uma outra música. Quando oiço as crianças e a Educadora R a cantar reparo que a letra tinha sido alterada. A menina que pedira uma boneca para o Natal pedira antes um triciclo, o menino passou de pedir uma bola para passar a pedir um papagaio de papel e por fim o último menino mencionado na música, que segundo a letra passou a pedir no Natal uns lápis de cor, em vez de pedir carro.

Estes pormenores, fazem toda a diferença, ainda que pareçam “pequenos” podem ser o começo de uma prática equitativa, em que outros valores são incutidos e em que se podem desconstruir estereótipos, neste caso específico, no tipo de brinquedos associados ao género. Consequentemente esta mudança de uma música levará a outras, por exemplo, poderá ser uma estratégia a partilhar com as famílias, em que se encare a escolha e seleção dos brinquedos de uma forma mais divergente e menos linear.

Foi assim importante ter uma conversa com a Educadora Cooperante acerca do assunto. Confrontada, a Educadora disse:

apercebi-me da letra da música, nem sequer tinha pensado nela, não via problema, mas percebi que seria interessante mudar. Conversei com eles [crianças] e propus: e se em vez da menina pedir uma boneca porque não pode pedir antes um triciclo? As crianças gostaram da ideia. E tranquilamente alterámos a letra.

Demonstrei-lhe o meu contentamento e quão importante foi aquele gesto, partilhando a importância do trabalho cooperativo e a necessidade de nos ouvirmos uns aos outros, de modo a conseguirmos transmitir os valores necessários para o bom funcionamento da sala, a construção de um ambiente inclusivo, sem estereótipos, apoiando as crianças a olhar e compreender o mundo que as rodeia, envolvendo-os no currículo educativo.

Considerando os direitos de cidadania que são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) importa o papel ativo da criança, sendo-lhe atribuída

o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de

vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar (Marques et al., 2024, p. 13).

De igual forma, as famílias e os profissionais de educação devem ser sensibilizados a não restringirem os brinquedos de acordo com o que está associado ao gênero, não devendo a sua seleção ser realizada de acordo com esse critério, tanto mais que a diversidade deve ser um atributo a respeitar. Como já referi no capítulo anterior, é consoante a categoria (p.e: construção) que a criança desenvolve determinado conhecimento.

A instituição educativa compreende um conjunto de estruturas e processos que influenciam de forma significativa a qualidade da experiência de crianças e adultos (...) Neste sistema constroem-se relações de desejável reciprocidade e cooperação (...) no sentido de melhor responder aos direitos das crianças e famílias (Marques et al., 2024, p. 45)

Em suma, na valência de creche, a intervenção situou-se muito nas partilhas com a educadora sobre o significado e importância da temática para a educação das crianças; na observação do ambiente educativo (espaços, materiais, ações e escolhas das crianças...); nas interações das crianças em grupo e/ou em pares e nas conceções dos pais/família face às escolhas das crianças.

Com crianças dos 0 aos 3 anos, isto é, na Valência de creche, devemos adotar linguagens múltiplas, adaptadas à faixa etária e em que a neutralidade esteja presente. É igualmente necessário criar um ambiente livre e seguro, em que as crianças possam interagir entre elas e explorar criativamente os espaços e os materiais que têm ao seu dispor, também eles neutros, proporcionando experiências diversificadas e ricas atribuindo significados e valores. O/a Educador/a deve observar bastante tudo aquilo que acontece no quotidiano, em sala, para poder refletir, analisar e avaliar desde comportamentos, escolhas, brincadeiras, interações, etc. Sintetizando em valência de creche deve-se, numa primeira instância, instruir profissionais, pais/famílias e elementos da comunidade para, a posteriori, realizar alterações.

O Conselho Nacional de Educação explicita que:

Aspirar a sistemas de educação e cuidados para a infância que apoiem amplas aprendizagens de qualidade, equidade social, participação e democracia, apoiados no espírito da Convenção dos Direitos da Criança senão a curto prazo, os próprios direitos das crianças terão curto prazo! (CNE, 2011, p. 115).

2. Intervenções em Jardim de Infância

Em contexto de Jardim de Infância, contrariamente ao contexto de Creche, foi possível conversar mais com as crianças acerca da temática, realizar jogos/atividades lúdicas e refletir sobre a igualdade, intercalando com os direitos das crianças.

Como já referi no Capítulo I, no Jardim de Infância é perceptível o acentuar de determinados comportamentos e preferências das crianças. Grosso modo, surge nesta faixa etária, uma das etapas mais importantes da vida da criança, cujo impacto na construção da identidade de género é significativo “(...) o período pré-escolar é fundamental na construção da identidade de género. A formação do conceito de género neste período certamente afectará as atitudes e os comportamentos futuros (...)” (Silva et al., 2005, p. 14). Portanto era do meu interesse no Jardim de Infância perceber, tal como fiz em Creche, as concepções da Educadora Cooperante e o que entendia por Igualdade, mas, considerei igualmente importante dar voz às Auxiliares, que desempenham, também elas, um papel muito importante. O contexto e a (re)organização dos espaços foram objetos de análise e estudo. Em articulação estariam e importaram as concepções e opiniões das crianças bem como das famílias. Por último são apresentadas intervenções direcionadas para a promoção da temática em estudo.

2.1. Igualdade de género no Jardim de Infância: a voz da Educadora e Auxiliares

Do ponto de vista da Educadora Cooperante de Jardim de Infância a Igualdade de Género

é muito baseado nas igualdades entre os sexos, entre os meninos e as meninas. Em que não há tarefas só de meninos nem tarefas só de meninas, nem cores só de meninos nem cores só de meninas, nem coisas só para se usar só para meninos nem só para meninas. Portanto é um bocado desmistificar a situação em relação a exatamente a isso: a igualdade (Entrevista à Educadora Cooperante D, 2019).

A educadora cooperante referiu, inclusive, que relativamente aos comportamentos das crianças há algumas diferenças entre as valências de creche e jardim de infância:

Em Creche é onde se nota mais, pelo menos pelo conhecimento que tenho e enquanto mãe também era muito em questão em relação das roupas, (...) a questão das cores, os meninos não usarem cor-de-rosa, porque o cor-de-rosinha é mais para as meninas. Acaba por haver muito essa questão, preconceitos no fundo, em relação a essas coisas. No Jardim de Infância começam a aparecer outras situações, aí já, em que eles próprios começam a trazer um bocadinho a cultura da

sociedade para a escola que é: “Ah isso são coisas de menina”, “Ah, mas tu não te podes vestir assim porque isso é das meninas”. Portanto há muito esse preconceito, mesmo na altura do faz de conta isto acontece muito, não é? E cabe a nós muitas vezes perguntar: “Mas se quer vestir isto, qual é o problema?” (...) em Jardim de Infância cada vez mais faz sentido nós abordarmos este tema (Entrevista à Educadora Cooperante D, 2019).

Mais do que compreender a conceção da educadora sobre a temática, era importante perceber de que modo esta questão tinha estado presente no seu quotidiano profissional e como tinha sido vivenciado, no passado e no presente. A Educadora D afirma que, a seu ver

(...) quando aparece casos no faz de conta, por exemplo, é muito notório, ou quando alguém traz uma blusa (...) cor-de-rosa (...) eles dizem logo “Ah hoje trazes uma cor de menina” ou quando trazem uns ténis se tiver essas cores acabam muito por fazer essa comparação e não é cor de meninas. Aqui não há cores de meninas ou cores de meninos. Olha e eu até costumo dizer “Olha eu gosto muito de azul e há quem diga que o azul é dos meninos e eu gosto muito de azul... Olha a minha bata até é azul!” E pronto, eu tanto sempre dar essas situações no dia-a-dia como comparações. Mas sempre que elas aparecem eu tento sempre reforçá-las numa parte positiva em relação à situação e desmistificar a situação, seja da cor, seja da situação, seja da tarefa, aquilo que for (...) (Entrevista à Educadora Cooperante D, 2019).

Com uma carreira vasta a Educadora enumerou alguns momentos de que ainda se lembra e que se enquadram perfeitamente no tema do género, e em muito o que nele está envolvido, dando exemplos de situações em que se deparou com comportamentos padronizados.

Contrariar algo que é intrínseco, socialmente aceite e difundido junto das crianças, não é tarefa fácil. A nota de campo abaixo é exemplo disso mesmo. Na manhã do dia 18 de outubro, a Educadora D decidiu contar uma história, relacionada com um cavalo que se metia em diversas aventuras, tendo sido adaptada para abordar a temática em estudo.

Nota de Campo - 18 de outubro de 2018 – Batom e verniz para meninos?

Momento (grande grupo): Atividades Pedagógicas e brincadeiras nas áreas

Educadora - Mas oh Mg, a minha mamã comprou-me um batom para os meus lábios, que até protege a minha pele e as minhas manchas e tu estás a dizer que a minha mamã não tem razão Mg?

Mg - Mas os meninos não pintam os lábios, os [batons para os] lábios são só para as meninas!

Educadora – Mas eu também pinto os meus cascos! Tu pintas as tuas unhas dos pés?

Mg – Não! Sou um Menino!

Educadora – Mas eu gosto de pintar os meus cascos, eu fico tão vaidoso quando pinto os meus cascos e agora os amigos da Sala Vermelha dos Brincalhões dizem que eu não... (diz choramingando)

B – Eu deixo-te!

Educadora – Tu deixas-me? Tu achas que os meninos também podem pintar os lábios?

“EU deixo... EU TAMBÉM...eu também” (gritam algumas crianças da Sala)

Mg – Não, não, eu não quero...

Educadora – Esperem, o G também não me deixa. Porquê que tu não me deixas pintar os meus lábios e os meus cascos G?

G – Não deixo!

M e P– Eu deixo!

A escolha de contar a história foi intencional e lida em tom provocatório exatamente para colocar as crianças a pensar e a exprimir as suas opiniões. O Mg é uma criança com 3 anos, que frequenta a sala pela primeira vez, por isso no ano letivo anterior não tinha tido contacto com as questões de género exploradas com o grupo. Por um lado, era mais difícil abordar o tema uma vez que nunca tinha sido confrontado com estes assuntos; por outro, era uma oportunidade para introduzir e questionar ideias diferentes, e assim observar a forma como as outras crianças, que já tinham lidado com estas questões, fomentavam ou não, ideias e opiniões mais inclusivas e diferenciadas. Tal como explica Folque (2014):

As atividades de grande grupo podem ter várias finalidades e incluir diversas funções, tais como coesão do grupo, (...) Podem criar um espaço para o debate em grupo e para tomar decisões, em que são expressas e tidas em conta as diferentes opiniões e construídos novos significados, criando uma comunidade

cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros (Folque, 2014, p. 101).

Para que os diferentes momentos do quotidiano das crianças tenham mais riqueza do ponto de vista pedagógico é necessário que, flexibilizando a rotina da sala, se dê abertura e tempo para que as crianças expressem as suas opiniões. Elas devem ser ouvidas e respeitadas de modo a serem entendidas e perceber de onde veem as suas crenças. Através desta partilha as crianças aprendem a expressar-se, trocar e discutir opiniões e desenvolver o hábito de reflexão. Tal como explicam Silva et al., (2016)

(...) a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (Silva I. et al., 2016, p. 35). Ainda que possamos, nós adultos, ter uma opinião diferente, não devemos argumentar de forma intrusiva, isto é, alegar que somente um ponto de vista está correto. O que podemos fazer é desafiar o pensamento das crianças. Ao colocarmos diferentes perguntas, poderemos levar a criança a questionar-se, a procurar argumentos, exemplos. Tudo isso fomenta na criança o aumento do campo lexical, a capacidade argumentativa, a resolução de questões interiores e essencialmente, estamos a incutir e a problematizar as questões de cidadania e democracia, apoiando a construção de um pensamento sustentado. A posição do/a Educador/a nestes momentos não se limita à pergunta-resposta, mas deve permitir que as crianças conversem entre si, animando a conversa, de modo que se mobilizem diversas opiniões. Por exemplo Folque (2014) mobilizando a ideia de diferentes autores, expressa que os “diálogos interactivos dos educadores com crianças reside em como as crianças aprendem a utilizar as perguntas (envolverem-se em pesquisas ou adoptarem uma atitude crítica) e no modo como as perguntas proporcionam o alargamento do diálogo” (Folque, 2014, p. 93). Assim é necessário que não utilizemos perguntas fechadas, o que limitaria as opiniões, pensamentos e ideias das crianças. É importante também que se volte a focar no tema abordado e prolongá-lo, maximizando as interações e diálogos das crianças.

Em conversa com a educadora, esta afirmou que “o Mg é muito expressivo e é curioso como tão novo, já tem tão vincado estas crenças, já tínhamos reparado que ele tinha estas opiniões, daí ter decidido “puxar mais” o assunto em jeito de provocação”. A observação foi uma ferramenta fundamental para pormos em prática uma discussão que trouxesse questões associados ao género. A meu ver devia ter-se dado continuidade à conversa, de forma a expandi-la, para perceber melhor o ponto de vista do Mg e das

crianças e promover a expressão das suas ideias, que precisam de muito tempo e diferentes interações e confrontos, para se desenvolverem e consolidarem.

Só se constrói/cria uma sociedade justa, com direitos e deveres igualitários, baseados no respeito, se todos os elementos (comunidade educativa) assumirem um papel proativo na identificação de situações estereotipadas, com resultado na reflexão e ação da promoção de uma cidadania ativa e igualdade de oportunidades.

Se considerarmos que todos têm um papel significativo na comunidade educativa, então teremos em consideração que as auxiliares são o “braço direito” do/a educador/a e que estas devem dar a sua opinião, sugestões e principalmente que a comunicação com as crianças, seja entendida como resultado das nossas concepções.

Para o enriquecimento do relatório procurei entender se as suas opiniões eram unânimes e/ou diferentes, promovendo assim o seu envolvimento no processo. Afinal o/a educador/a deve, diariamente, ajudar e valorizar a intervenção da sua equipa assim, promovendo aprendizagens recíprocas entre todos, crianças e adultos.

Quando questionadas acerca do tema da igualdade de género e do tipo de tratamento que deve ser dado tanto aos meninos como às meninas, as auxiliares têm uma opinião semelhante. A auxiliar R afirma que não faz diferença entre meninas/meninos e considera que

(...) na generalidade temos que os tratar da mesma maneira (...) não há regras para meninos e regras para meninas. As regras são gerais. Temos que educá-los todos na mesma direção (...) (Entrevista à Auxiliar R., 2019). Sublinha ainda que a seu ver não há, nem faz diferença entre rapazes e raparigas e (...) o que eu digo aos rapazes para fazerem, serve, geralmente, para as meninas. As regras dentro da sala são iguais para os meninos e para as meninas. Têm que cumprir as mesmas regras. (Entrevista à Auxiliar R., 2019).

Já a Auxiliar M menciona diferenças, mas estas dizem respeito, exclusivamente, aos momentos de higiene. Eu acho que têm de ser todos tratados de uma maneira igual. Independentemente de ser menina ou masculino... há cuidados que têm que se ter diferentes, para menina ou para menino, mas não tratá-los de maneira diferente (Entrevista à Auxiliar M., 2019). Inclusive menciona a importância dos cuidados a ter nesses momentos.

A higiene é diferente, temos que ter o cuidado de os ensinar, incentivá-los de maneira diferente, a limparem-se, a ter os cuidados de higiene diferentes. Porque

há o menino e há menina, claro que aí há diferença, não é? Na limpeza, na higiene... (Entrevista à Auxiliar M., 2019).

2.2. Ambiente educativo: espaços, materiais e interações

Tal como na valência de Creche, os ambientes educativos são fulcrais pois “(...) transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 24).

É através das inúmeras observações de situações espontâneas que conseguimos averiguar alguns dos comportamentos padronizados, ou outros aspetos relacionados com a temática em estudo. Assisti a vários momentos e o que vou anunciar é um deles.

Nota de Campo do dia 15 de outubro de 2018

Crianças: G e L

Momento da Rotina: Brincadeira livre (Área da Casinha)

L – Sai da casinha!

G – Mas eu quero brincar aqui.

L – Sai G, não sabes brincar aos cabeleireiros!

G – Não, não. Eu quero brincar na casinha L!

(Inicialmente não quis intrometer-me, mas depois acabei por interferir)

Rafaela - L, o que se passa? Porque não deixas o G brincar contigo na Casinha?

L – O G quer brincar aos cabeleireiros e ele não sabe brincar, vai desarrumar tudo!

Rafaela – E porque não ensinas o G a brincar aos cabeleireiros?

L – Oh porque ele é um rapaz!

G – Eu sei brincar...

L- Não sabes não!

Rafaela – Oh L o facto de o G ser um rapaz...

(L interrompe-me)

L – Já sei o que vais dizer Rafaela, aquela coisa das meninas e dos meninos...

Rafaela – L, tu sabes que quem me corta o cabelo é um rapaz? Vou ao cabeleireiro e quem me corta e arranja o cabelo é o meu amigo Rafael.

(L olha para mim intrigada e olha para o G)

Rafaela – Porque não tentas ensinar o G a brincar aos cabeleiros, mostra os materiais, onde estão os produtos, o que fazes...

L – Pronto, está bem!

(G sorri)

Decidi afastar-me por uns minutos da Área da Casinha para não interferir mais na brincadeira e quando regressei ao local, L estava a explicar detalhadamente a função dos materiais disponíveis, dispondo-os na mesa. Depois introduziu o G na brincadeira, fazendo dele o seu cliente (Apêndice 5) e prestando-lhe auxílio apareceu a MI.

Um/a Educador/a, deve ter em conta quando é relevante intervir ou não numa brincadeira entre pares, já que a sua intervenção poderá mudar o rumo de um jogo/brincadeira/atividade. Neste caso, tive de intervir, para mediar a gestão de um conflito e aproveitar a oportunidade para questionar um padrão comportamental com base em estereótipos. É nestes pequenos momentos que a introdução e promoção da igualdade são essenciais. Face ao “problema”, intervimos, levamos à reflexão da criança e à mudança de uma ação. Este ciclo corresponde à envolvimento e preciosidade que é a intencionalidade educativa. Que tal como mencionam Silva et al., (2016) é a “intencionalidade que permite atribuir sentido à ação” (p. 13).

Constatei neste momento o impacto daquilo que mobilizei dentro da sala, acerca da temática. Isto porque a própria L mencionou-o “Já sei o que vais dizer Rafaela, aquela coisa das meninas e dos meninos”. Mas mais do que as crianças me associarem a um tema, “debitando-o” tantas vezes, é necessário entender o seu sentido, isto é, mobilizar situações em que possam conversar, criticar e refletir. Isso só será possível se abordarmos o tema no quotidiano, não pode ser algo esquecido nem deverá “cair em desuso”, nem se devem banalizar conceitos problematizados. É necessário avivar a memória das crianças sempre que possível, atuar, refletir e avaliar.

Refletindo sobre esta intervenção, poderia ter agido de modo diferente nos momentos ou dias que se seguiram. Teria sido do interesse de todos, a realização de uma reunião (aproveitando um momento de rotina de grande grupo, por exemplo) para discutir acerca do que aconteceu, de modo a trocarem-se opiniões e conhecer a perspetiva das restantes crianças. Poder-se-ia inclusive estipular, em conjunto, as regras da distribuição das crianças e do respeito por quem está a brincar em cada área (nunca restringindo as áreas como sendo de meninas e/ou de meninos). Nesta linha de pensamento Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) mencionam que

A integração (...) na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais. Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida (...) confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem (Silva I. et al., 2016, p. 16).

Aquando da reflexão desta nota de campo surgiu-me uma possível proposta final, que poderei até mobilizar, futuramente, enquanto educadora. A ideia seria mudarmos a rotina das crianças nas áreas onde costumam brincar, isto é, desafiá-las a brincarem em áreas que não estão habituadas a brincar e partilhar as experiências pessoais. Por um lado, as crianças encaram o momento como um desafio e no fim poder-se-ia estar a criar e introduzir novas formas de brincar nas áreas da sala. Surgiriam nas crianças diferentes pontos de vista acerca da apropriação que fazem do espaço e essencialmente estaríamos a fomentar nas crianças o gosto por diferentes e diversas oportunidades de escolha (que não as estereotipadas).

(...) o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social (...) é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Silva I. et al., 2016, p. 13).

Outra estratégia a adotar relativamente às áreas da sala seria a atribuição de nomes diferentes dos habituais, isto é, em vez de “área da casinha” poderíamos, em conjunto, assumir outro nome que fizesse mais sentido. O Movimento da Escola Moderna atribui à “área da casinha” a designação de “área da dramatização” de modo a não estereotipar as áreas. Katz et al. (1998) explicam que “São múltiplas as áreas possíveis, devendo contemplar as necessidades das crianças de idade pré-escolar, isto é, de jogo simbólico, de representação, de exploração de uma multiplicidade de linguagens” (Katz et al., 1998, p. 147).

2.2.1. (Re)organizar o espaço e os materiais

No segundo momento de estágio analisei, face ao novo espaço, a adaptação das crianças e da Educadora, a (re)organização do mesmo e a mobilização de materiais existentes da outra sala (1º momento de estágio). Refletindo nas metodologias adotadas pela Educadora, achei que a mobilização dos materiais da antiga sala resulta e dá continuidade ao trabalho, fomentando o significado dos objetos, isto porque muitos dos materiais mobilizados foram construídos pelas crianças (p.e o fantocheiro). Para além disso são estes materiais que vão promover a familiaridade com a sala e consequentemente a segurança na sua exploração.

Para além do reaproveitamento de elementos, também foram introduzidos novos objetos/materiais/brinquedos e consequentemente inseridas diferentes práticas. Através das conversas que foram ocorrendo com a Educadora Cooperante, consegui fazer-lhe entender que os materiais e os espaços da sala são elementos também eles importantes

para a promoção da igualdade de gênero. No início do ano letivo, minimizou-se a utilização de materiais estereotipados, sendo que existiam agora mais materiais personalizados e únicos. Havia mais variedade de roupas na área da casinha, não existiam só vestidos, mas sim diversos adereços que podiam ser utilizados por todas as crianças da sala. Os brinquedos eram mais neutros do que aqueles que estavam na sala anterior, ainda que existissem alguns brinquedos com azuis e cor-de-rosa, existiam em menor número e estavam espalhados por diferentes áreas, de modo a serem utilizados por todos, meninos e meninas.

Uma estratégia a adotar acerca da organização da sala seria a de realizar junto das crianças uma reunião e com a sua ajuda poderíamos selecionar e propor alguma discussão sobre os objetos e materiais existentes em sala, selecionar e pensar sobre a sua função e quais é que poderiam ser utilizados por todos, ou não e se não, qual seria o motivo para serem retirados da sala. Para além de dar voz às crianças no que diz respeito à organização do espaço, estar-se-ia a fomentar uma sensibilidade face à estereotipação dos brinquedos.

Se acreditarmos numa pedagogia com base numa “participação guiada” prestada às crianças é possível

(...) estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades (...) [este tipo de apoio fomenta] oportunidades de as crianças participarem em práticas sociais (...) da sua comunidade, em que aprendem diferentes aptidões e capacidades relevantes para essas práticas (Folque, 2014, p. 73).

O espaço, o contexto, os materiais e em consonância as metodologias e intencionalidades a eles associados têm influência, sim, na promoção da igualdade de Género. Mas essa promoção não pode ser apenas e só realizada no interior da instituição, mas também no exterior. Isto é, a relação que estabelecemos com as famílias também tem uma grande importância para a coesão e continuidade do trabalho pedagógico.

2.3. E as famílias? O que pensam elas?

Tal como foi anteriormente mencionado, não podemos introduzir uma temática como a da Igualdade do Género sem pensarmos no envolvimento de pais e/ou familiares das crianças. Informar e sensibilizar estes adultos é fundamental para a harmonização das práticas concebidas pelos/as Educadores/as, ou neste caso, por mim enquanto futura Educadora e Investigadora.

Nota de Campo do dia 17 de outubro de 2018 - Conversa informal com a mãe de S

Momento da Rotina: Brincadeira livre no espaço exterior antes do regresso a casa

Mãe da S – E em que consiste mesmo a tua tese?

Rafaela – Basicamente a questão é como promover a Igualdade de Género em creche e jardim de infância.

Mãe da S – Igualdade?

Mãe da S – Ah (...) Agora que falas nisso, estou a lembrar-me de uma coisa. Por acaso é curioso como as pessoas mudam de comportamento, mesmo antes dos bebés nascerem. A minha mãe quando soube que ia ter uma menina, a S, preocupou-se logo em fazer vestidos e lacinhos, com o meu primeiro filho ela não teve a preocupação de lhe fazer roupinhas. Acho isso curioso, porque nem sequer tinha pensado nisso.

Rafaela – Cá está, antes mesmo das crianças nascerem os pais, familiares, amigos... fazem sempre juízos de valor, se é um rapaz vai ser forte, corajoso, se for uma menina será mais frágil e sensível, isto associando aos movimentos que os bebés fazem no ventre da mãe. Para não falar das roupas, claro, as pessoas tendem sempre a associar o cor-de-rosa à menina e o azul ao menino. Estereótipos! Eu por exemplo, nunca gostei de cor-de-rosa.

Mãe da S – Olha nem eu! Realmente isso é mesmo verdade. O teu tema é muito interessante e dá que pensar. Estou agora a lembrar-me dos brinquedos, as pessoas têm sempre mais dificuldade em escolher brinquedos para os meninos e por exemplo, oferecem coisas super diferentes. A minha S tanto brinca com bonecas como brinca com os brinquedos que eram do irmão.

Rafaela – Exato! Nós não devemos restringir as escolhas das crianças, só porque são meninos ou meninas, é o que eu tento incutir aqui, eles têm a liberdade de brincar com todos os brinquedos e nas diferentes áreas. O género não pode ser impedimento...

Este momento com a Mãe de S foi importante, não apenas para mim, enquanto futura Educadora, mas igualmente para a Mãe, pois levou à reflexão de conceitos nunca pensados por ela. Como, por exemplo, ações que por estarem tão intrínsecas na sociedade, nem são alvos de reflexão. Mas tal como mencionam as autoras Mata e Pedro (2021)

A função do jardim de infância ... é fundamental na promoção de processos de igualdade justiça social, no acesso aos recursos educativos necessários a uma aprendizagem motivada e a um trajeto escolar bem-sucedido. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de envolver as famílias e a comunidade na realização destes objetivos,

considerando que este é um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo (...) (Mata & Pedro, 2021, p. 11).

A comunicação com pais/famílias das crianças tem de ter como base a confiança e o respeito. Construída uma relação de confiança com a Mãe da S., houve uma preocupação genuína da sua parte, o que levou a um diálogo rico e à oportunidade de apresentar a temática, com tempo, a um familiar de uma criança da sala e ouvir a sua opinião e experiência. Pude constatar o que tinha verificado na pesquisa teórica, nomeadamente as ideias e atitudes pré-concebidas antes das crianças nascerem, as diferenças que se fazem na seleção do vestuário, bem como dos brinquedos que são fornecidos aos meninos e meninas.

Conversando com a Educadora percebi que o trabalho com as crianças/pais/famílias era intenso, no sentido da sua participação e envolvimento. A verdade é que quando confrontada com situações que poderiam sair dos padrões, percebeu que era motivo de constrangimento para os pais, dando um primeiro exemplo partilhou “(...) o pintar das unhas [quando solicitado pelos meninos]... , a mim não me incomoda, o que é que pode acontecer é que as próprias famílias não aceitam isso como uma boa atitude” (Entrevista à Educadora D., 2019); outro exemplo que deu estava relacionado com as profissões, quando se apercebeu da forma como as mesmas eram muito direcionados ou para homens ou para mulheres, decidiu implementar um projeto (que surgiu com as crianças) em que incluía os pais e as suas profissões.

Portanto arrematamos ali uma serie de coisas...fizemos os nossos projetos e fomos até às profissões e as profissões vieram à escola. Portanto veio tudo, enfermeiros, tivemos atividades, ... eu deixei sempre para o período da tarde e outras vezes, aconteceram de manhã... (Entrevista à Educadora D., 2019). Portanto de uma adversidade criou-se uma oportunidade.

Ainda que haja constrangimentos, o trabalho e envolvimento com as famílias é uma estratégia e um meio de transformar as escolas em espaços mais inclusivos e de cidadania, de desenvolvimento, de aprendizagem para todos, de direitos e de construção da democracia, sem exclusões. E no fundo é o que se pretende quando falamos em Igualdade.

Os benefícios associados ao envolvimento parental não se restringem às crianças, pois, quando este é conseguido de forma eficaz, as aprendizagens, ganhos e melhorias estendem-se a pais, profissionais e a até ao estabelecimento educativo em geral e ao seu projeto educativo (Mata & Pedro, 2021, p. 83).

Centrando-me na nota de campo, este momento de partilha, permitiu compreender o ponto de vista de uma mãe, que testemunhou diferentes modos de agir com o seu filho e com a sua filha. Um dos fatores positivos é que a conversa teve e terá certamente propagação no meio familiar uma vez que os envolve. Portanto, a partir de uma "simples" conversa, pode envolver-se diferentes pessoas e levá-los a pensar sobre assuntos do quotidiano.

(...) pode considerar-se que o papel do jardim de infância para a participação e envolvimento dos pais em contexto familiar assenta no providenciar informação e ideias às famílias sobre como podem ajudar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem em casa, em atividades e situações que aí façam sentido (Mata & Pedro, 2021, p. 55). Com base nesta afirmação considero que poderia ter tido uma atitude proativa relativamente à introdução do tema, aproveitando a primeira reunião de pais do ano letivo, contribuindo para que fosse explícito e se tornasse mais familiar e conhecido das famílias, mobilizando também a partilha das falas e ações das crianças, fomentando cooperação entre todos. A questão da igualdade de género necessita de um envolvimento de todos os membros da comunidade, sem exceção, tal como refere Vasconcelos (2014)

Uma educação de infância de qualidade contribui para o desenvolvimento da comunidade envolvente. As famílias são efetivamente parceiras, detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo à vida do jardim de infância, sem distinção de género, classe social, etnia, religião, nacionalidade, etc (Vasconcelos, 2014, p. 60).

2.4. Direitos das Crianças e a Igualdade de género: escutar, debater, conhecer

As intervenções em Jardim de Infância, foram realizadas tanto no primeiro como no segundo momento de estágio, distinguindo quatro intervenções-chave: exploração do livro dos Direitos das crianças, destacando, no segundo momento de estágio, a associação entre os direitos e as questões de género, apresentando assim novas realidades às crianças. Para finalizar, introduzi um jogo lúdico que permitiu observar as crenças, valores, opiniões e escolhas das crianças em várias áreas tendo como base de seleção o sexo.

Apresentação do livro dos direitos das crianças:

Nota de Campo do dia 28 de maio de 2018

Grande grupo: 3-5 anos

Momento da Rotina: Reunião em grande grupo (manhã)

Na segunda-feira, dia 28 de maio de 2018, acordado com a Educadora Cooperante, decidi apresentar o livro dos direitos das crianças. Depois de todas as crianças estarem reunidas no tapete dei início à contextualização e respetiva atividade planeada.

Rafaela - Agora que já vimos os direitos, eu tenho uma pergunta para vos fazer, as meninas e os meninos têm os mesmos direitos?

D e o R - Nãããoo!

A L: TÊM!

O D: Não! (contrapõe).

GC, a L e o R - Têm têm!

(...)

Rafaela - D, não têm porquê?

D: Assim os outros amigos traziam a mesma coisa e depois os outros amigos que tinham a mesma coisa que os outros, não podiam mostrar

Rafaela – Então, mas as meninas não podem, por exemplo, ir à escola, como os meninos?

GC - Podem

L - Não podem

D - PODEM PODEM!

(...)

Rafaela - Então os meninos e as meninas não são iguais?

D - Não! Porque senão um traz uma coisa e depois o outro traz outra coisa que é igual e depois o outro tem a mesma coisa e quer mostrar e já não pode.

Rafaela - Então os meninos e as meninas são diferentes, sim é verdade, então, mas por causa disso eles não podem ter os mesmos direitos?

R - Não têm, porque não são iguais.

MT - Têm.

Rafaela - Porquê?

MT - Porque assim os meninos tinham as mesmas coisas que as meninas.

(...)

L - Há meninos que usam brincos e pulseiras

Rafaela - Diz lá D!

D - Mas há alguns meninos que não gostam de coisas de meninas, mas há meninos que gostam de coisas de meninas e há meninas que gostam de coisas de meninos e há meninas que não gostam de coisas de meninos.

Na atividade, um dos objetivos era verificar a presença de diferentes crenças e valores das crianças e se possível existir uma associação dos direitos das crianças ao gênero. Era igualmente importante entender o conhecimento que as crianças têm do mundo que as rodeia, partilhando as suas opiniões, bem como ser capaz de ouvir o outro (mesmo quando a opinião é diferente). Acerca dos conceitos de cidadania e dos direitos, Cardona et al., (2015), explicam que

Temos de pensar num conceito de cidadania que implique direitos, mas também deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões (...) [afinal para que exista] o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, é necessário que cada cidadão ou cidadã desenvolva sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros... (Cardona et al., 2015, p. 36).

Ao longo da apresentação do livro, a/o(s) menina/o(s) da sala mostraram-se interessados, questionando-se sobre a real concretização dos direitos das crianças, quer com as crianças existentes na instituição ou fora dela, dando exemplos do cumprimento ou não dos mesmos, no seu dia-a-dia. Percebi que as crianças conheciam alguns direitos e desconheciam outros, não os interpretando como uma condição a ser garantida a todas crianças. A discussão coletiva fez com que as crianças refletissem sobre uma temática que ainda não dominavam e fê-los perceber que existe uma diferenciação social, económica e geográfica aquando da acessibilidade dos direitos. No surgimento das diversas ideias apresentadas pelas crianças da sala (não integradas na nota de campo, por serem muito extensas) tentei estabelecer a ponte para a próxima atividade/intervenção que ia desenvolver com os “finalistas” (Projeto “Os direitos das crianças”), sensibilizando-os e motivando-os para a realização de um possível projeto.

Refletindo sobre esta intervenção concluo que existem alguns aspetos a melhorar. Deveria ter reformulado algumas questões que fui colocando, em vez de me centrar nas respostas “sim” ou “não” à questão: podem os meninos e as meninas ter os mesmos direitos? Não indo ao cerne da questão deveria ter colocado questões como: “Mas afinal, o que é de menino? O que é de menina? Porque acham que isso é de menino ou de menina? O que distingue um menino de uma menina? Deste modo poderia ter desconstruído algumas questões/conceitos presentes, como por exemplo a ideia que têm de sexo (menino/menina) as semelhanças e as suas diferenças.

As questões colocadas não têm de ser diretas, é necessário deixar a conversa fluir e ouvirmos o que as crianças dizem, levando-as a refletir, a colocar questões, de maneira que as crianças “alarguem” as suas ideias, já que não é na pergunta-resposta que está a riqueza do desenvolvimento do pensamento das crianças. É necessário acolher a

informação, fazer-se a síntese do que foi dito e voltar a “pegar” nos conceitos através de questões. Este trabalho é feito por etapas e dificilmente é concluído no próprio dia.

A forma como coloquei as questões limitou de alguma maneira o desenvolvimento do pensamento das crianças, muitas vezes interrompi-as e poderia ter-lhes dado mais oportunidades para expressarem a sua opinião, alargando o leque de questões. O facto de existir um tempo limitado para a atividade, pressiona a intervenção, que deve possibilitar o acolhimento de questões/situações não previstas, deixando-nos conduzir pelas crianças, fazendo pontos de situação, redirecionando para o “tema principal”. Neste caso, como o tempo era curto e visto que me alonguei a apresentar cada um dos direitos, optei por encurtar outros temas subjacentes. Deveria também ter colocado o livro na área da leitura, assim as crianças poderiam apropriar-se progressivamente dos seus conteúdos, discutirem entre si e interagirem, sem intervenção do adulto.

É importante que enquanto profissionais de educação sejamos flexíveis e atentos, dando espaço para as crianças exporem as suas ideias. Na condução do nosso trabalho devemos ser pacientes, proporcionando espaços e tempo para que em diferentes momentos da rotina, as crianças possam, (em coletivo, a pares ou individualmente) expressar-se, discutir e explicitar o que sentem e pensam, evitando ideias preconcebidas sobre as suas competências. Por isso há que apresentar, discutir, refletir e novamente recordar de modo a também nós, educadores/as refletirmos e avaliamos. Tal como explica a pedagoga Adriana Friedmann

(...) é importante entender que, mesmo sem um objetivo pontual, as escutas espontâneas, se seguirem os princípios de respeito, conexão, silenciamento e não participação do adulto, já são uma forma de participação social e de protagonismo das crianças. Com esses levantamentos é que poderá se readequar outras propostas, aí sim direcionadas, mas que sempre respeitem as formas e conteúdos expressivos das crianças. E seus tempos! (Fridmann, 2019).

Nota de campo – Recordar o livro dos Direitos das crianças (12 de outubro de 2018 - 2º momento de estágio)

Grande Grupo

Momento: Reunião em grande grupo (planificação das atividades)

Na sexta, do dia 12 de outubro, considerei que era o momento adequado para recordar o livro dos direitos das crianças de Ducla Soares. Já estávamos no fim da primeira semana de estágio, as crianças novas da sala já estavam familiarizadas comigo e

portanto, aproveitei o momento em que o grande grupo estava sentado no tapete para iniciar ao reconto do livro dos Direitos.

Rafaela – Bem, para alguns, este livro é uma novidade, mas para outros não é, quem se lembra deste livro que eu tenho na mão?

M – É o livro dos direitos Rafaela!

L – É o livro das crianças.

G – No livro mostra que as crianças podem brincar.

Rafaela - Vocês sabiam que as crianças têm direitos?

P – Sim Rafaela!

Algumas crianças – Siiiiim!

Rafaela – Os direitos Mg, são coisas que as crianças merecem ter, podem fazer ou devem ter.

M – As crianças têm o direito de ter a família.

(...)

Rafaela – E vocês, acham que os meninos e as meninas têm os mesmos direitos?

Algumas crianças da Sala: SIIIIIM”

Mg – Não, não!!!

M – Têm têm Mg, a Rafaela disse que sim!

(...)

Rafaela – Os meninos podem brincar como as meninas podem brincar?

Dizem algumas crianças - PODEM!

Mg – Não podem não!

Rafaela – As meninas não podem jogar à bola, como tu jogas?

(Mg acena que não com a cabeça)

M – Podem, podem, eu jogo!

Rafaela – E os meninos podem brincar com bonecas?

Mg – Não as bonecas são para as meninas!

SC – São para as meninas e os meninos!

Mg – Não, não! São para as meninas!

Rafaela – E os carros?

P – São de todos!

Mg - Não, quem brinca com os carros são os meninos!

Rafaela – Mas aqui na Sala nós podemos brincar com todo o tipo de brinquedos, não é? Há meninas que brincam com carros, às construções e há meninos a brincar com os bonecos e na área da casinha! Nós podemos brincar com tudo, não é?

Devo mencionar que a nota de campo acima descrita era extensa, mas por uma questão de economia selecionei apenas o que considere mais interessante (Apêndice 4).

Com base nas práticas anteriores e na sua avaliação, decidi que desta vez a apresentação do livro iria ser mais sintética, deixando assim mais tempo para discutirmos em conjunto a associação entre os direitos e o gênero. Assim poderia concretizar mais facilmente os objetivos a que me propus neste domínio.

No decorrer da intervenção foi gratificante perceber que a mensagem transmitida, no ano letivo anterior, tinha sido valorizada e apreendida pelas crianças, tendo isso tido influência no pensamento//raciocínio/ações das crianças.

Ao longo desta atividade, era importante que dessem a sua opinião, mesmo havendo discordâncias, afinal nem todos tinham de ter a mesma opinião. Para tal não “adotei partidos”, nem nenhum dos lados, de modo a ser neutra e não influenciar as decisões das crianças, dando-lhe voz. Mas foi perceptível no meio de opiniões semelhantes, uma bastante distinta, a do Mg.

A verdade é que

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 (Silva I. et al., 2016, p. 34).

Portanto é de esperar que existam opiniões diferentes, padrões vinculados ou comportamentos padronizados, que resultam das suas vivências, de acordo com o grupo, homens ou mulheres, em que se enquadram.

Enquanto futura educadora acredito que estas situações não nos podem “passar ao lado”, ainda que respeitando a opinião de uma criança, como é exemplo o Mg, é necessário, que se comunique individualmente e/ou em pequeno grupo com a criança. Assim perceberemos ou tentaremos perceber de onde surge esta vinculação tão forte com elementos estereotipados. Poder-se-ia falar sobre situações do seu quotidiano tanto no núcleo familiar, como escolar. E poderia aproveitar-se momentos do quotidiano da sala para introduzir questões, problematizando por exemplo situações nas áreas e, no final, refletir em conjunto. Afinal é pretendido que, respeitando as áreas de conteúdo integradas no currículo, se fomente e promova o reconhecimento daquelas que são as características

peçoais da sua pertença e identidade social e cultural. Incluindo a temática da igualdade de género, reforça-se ainda o respeito pela individualidade e a liberdade de escolhas.

Nota de Campo do dia 19 de outubro de 2018 – Refletir sobre os direitos das crianças de todo o Mundo

Grupo: Grupos dos “Finalistas”

Momento da Rotina: Atividades Pedagógicas (Grupo Pré-Escolar)

Na tarde do dia 19 de outubro, dei início com o grupo de finalistas à apresentação das fotografias de realidades e contextos diferentes das crianças de todo o mundo (Apêndice 5). Importa dizer que já andava há alguns dias a falar-lhes sobre essas imagens, sem nunca revelar ao certo o seu conteúdo. Sentámo-nos todos à volta de uma mesa e dei início à minha intervenção.

Rafaela – Finalistas, como ando há uns dias a dizer-vos tenho aqui umas fotografias para vos mostrar!

(...)

Rafaela – Olha estas crianças, são todas diferentes, como tínhamos visto no livro!

GC – Sim há meninas e meninos diferentes!

(...)

Rafaela – Os meninos podem ter a mesma profissão que as meninas?

Mr – Podem!

Rafaela – Porquê?

Mr – Porque todos podem trabalhar para ganhar dinheiro.

(...)

D – Os meninos e as meninas podem ter uma família...

Mr – Sim, para passearem, para cozinharem...

Mr – As crianças não cozinham os pais é que cozinham!

Rafaela – Na cozinha pode cozinhar a mãe e o pai ou só a mãe?

Mr – Às vezes pode os pais outras vezes pode as mães!

(...)

D – Todas as crianças podem brincar ou só os meninos? Ou só as meninas?

D – As meninas e os meninos podem brincar. TODOS!

(...)

D – As meninas podem emprestar a roupa aos meninos

Mr – Não, porque são vestidos

(...)

MI – Não há mal os meninos podem brincar aos vestidos na casinha

Mr – A minha mãe usa blusas do meu pai... não tem mal

D – Os meninos podem ter o cabelo comprido e as meninas o cabelo curto

(...)

Rafaela – Olha, tive uma ideia melhor e que tal criarmos algo para mostrarmos os nossos desenhos aos pais? Assim até os outros amigos da Sala Vermelha que não são finalistas podiam, com a vossa ajuda, participar!

MI – Cartão, a minha mãe tem sempre caixas de cartão, lá em baixo, na cozinha!

Rafaela – Podíamos colar os desenhos nesse cartão e por à porta da Sala para todos verem!

D – Sim!

M – Só fazemos um [desenho]? (Pegando na folha e esticando-a com as duas mãos)

Rafaela – Não, se quiserem podem fazer mais que um, posso até distribuir as fotografias, assim podem ver melhor as fotografias e lembrarem-se de mais direitos!

(...)

D – E também podemos fazer um arco-íris com papel!

Rafaela – Sim, também era muito interessante!

Rafaela – Então vamos lá ver se percebi, para os pais saberem que as crianças têm direitos podíamos terminar os desenhos dos direitos das crianças e... depois, explicar que nem todas as crianças do mundo têm esses direitos, pode ser?

D – Rafaela e também, tu lembraste quando nós fazemos as frases de os meninos podem emprestar...e as meninas podem emprestar os brinquedos aos meninos?

Rafaela – Sim, claro! Também gostavas de por isso no projeto? Era giro...

(...)

D – SIM!

Rafaela – Para os pais saberem que os meninos podem dar coisas às meninas e as meninas podem dar coisas aos meninos! E que não faz mal os meninos brincarem com bonecas e as meninas com carros! Pode ser?

(...)

Rafaela – Então, nós na segunda-feira terminamos o projeto, pode ser?

D – Sim!

Esta atividade foi planeada ao pormenor e tive de ponderar, refletir e ter em conta inúmeros aspetos. Era importante que as imagens fossem reais e que demonstrassem diferentes realidades (de todo o mundo), elas teriam de apresentar aspetos que as crianças conhecessem (ou não), como diferentes tipos de crianças (sexo, raça, etnia), a escola, os direitos, materiais de uso comum, etc., que poderiam ou não ser semelhantes às que fazem parte do seu quotidiano. A ideia era que fossem realidades distintas, mas que pudessem ser identificadas e reconhecidas pelas crianças.

Portanto, estrategicamente, selecionei realidades completamente diferentes para que conhecessem e percebessem que existem diferentes realidades culturais/sociais/económicas e que nem todas as crianças vivem com as mesmas condições. As imagens tinham crianças com vestes e cores diferentes, salas de aula que não tinham cadeiras, outra apresentava uma criança a carregar um bidão de água para depois encher com água, etc., retratando uma realidade socioeconómica bem diferente das que os meninos e meninas da sala estavam habituadas.

Decidi fazer esta atividade apenas com o grupo dos “finalistas”, grupo menor, para conseguir escutar melhor a opinião de cada uma das crianças, dando maior importância à mensagem de cada um, para além de poder promover uma maior interação entre todas. Era pretendido nesta atividade comparar a sua realidade com a do outro que é completamente diferente; valorizar o que têm (naquela comunidade), desde acessibilidade à educação, a materiais e brinquedos, a uma família, a água potável, etc. Também era pretendido que fossem confrontados com culturas muito distintas e à existência de uma vasta pobreza, resultando numa sensibilização para este problema. Analisando estas diferenças económicas, sociais e culturais entenderiam que estas têm impacto na acessibilidade e nos cumprimentos dos direitos das crianças de outros países.

Foi perceptível ao longo da atividade que a maioria das crianças não tinha conhecimento de realidades tão distintas das suas. Como tal, houve sensibilização e preocupação das crianças da sala, para com as crianças que têm vidas tão diferentes das suas. Aproveitei este momento para despertar nas crianças o sentimento de gratidão por aquilo a que têm acesso (p.e quando peço a uma criança para abrir a torneira e ver que a água cai automaticamente e explico que há crianças que têm de andar quilómetros para obter água).

Consequentemente “fiz a ponte” entre as diferentes realidades com o género, explicando que para além de existir essas realidades, o facto de serem meninas e meninas ainda agrava mais o leque de oportunidades, já sendo estas à priori reduzidas. Era muito importante que as crianças compreendessem que, o facto de serem meninas ou meninas

nestas comunidades, iria influenciar as oportunidades no presente e futuramente, tanto a nível escolar, como a nível profissional e até mesmo no foro pessoal.

Acerca dos conceitos de cidadania e género em Jardim de Infância, Cardona et al. (2015) explicam que “(...) o género e a educação para a cidadania são frequentemente os grandes ausentes do trabalho realizado nos jardins de infância, pois a sua suposta transversalidade acaba por escamotear a sua verdadeira importância” (Cardona et al., 2015, p. 117).

Assim sendo, era de extrema importância debater os conceitos presentes nesta proposta e consequentemente envolver os restantes membros da comunidade. Isso seria possível através do projeto “Direitos das Crianças”, que surgiu, e consistia na realização de um cartaz de grandes dimensões onde eram apresentados os direitos das crianças e as diferentes realidades socioeconómicas que os põem em causa, fazendo um paralelismo com o sexo das crianças. No cartaz seriam mobilizados desenhos que as crianças fizeram após a análise das fotografias. Com este projeto, que idealmente seria afixado à porta da sala ou na parede junto à porta, estaríamos a dar visibilidade à temática, divulgando-a junto das crianças de outras salas e das famílias. Afinal todos eles têm um papel importante na construção da identidade e papéis de género das crianças. Infelizmente devido à falta de tempo e ao respeito pelas atividades planeadas para a sala não nos foi possível finalizar o projeto. Mas ainda assim foi possível as crianças desenharem um dos direitos das crianças e explicar a sua própria interpretação acerca daquele direito e o seu significado.

Refletindo sobre esta intervenção, considero que existem alguns aspetos a melhorar, deveria ter tido em conta a linguagem utilizada, como por exemplo em vez de utilizar “meninos/as” poderia ter-se utilizado “crianças”. Afinal de contas não se sabia os sexos das crianças que estavam nas imagens e ao analisar as fotos, só se estava a inferir que era menino ou menina com base na indumentária. A linguagem do educador é um fator fundamental quando estamos a trabalhar a temática da igualdade. É necessário que se desassocie qualquer tipo de expressão estereotipada. O modo como mencionamos e catalogamos certos elementos também é ela uma forma de promover a igualdade de género. O facto de dar-lhes a conhecer conceitos novos, estará a resultar na expansão do seu vocabulário, o que resultará num maior domínio da linguagem oral. Afinal é de salientar “(...) a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Silva I. et al., 2016, p. 61).

Uma das adversidades foi a dificuldade em gerir o grupo, as opiniões eram bastantes e nem sempre consegui escrever tudo o que ia sendo comunicado pelas

crianças. Uma grande ferramenta foi ter também feito o registo por áudio. Assim consegui analisar o que as crianças tinham dito, as interações e ainda a forma como procedi no desenrolar da atividade.

Uma vez mais a gestão do tempo tornou-se uma fragilidade por limitar o cumprimento do que se deseja fazer. A articulação entre as atividades planeadas e o respeito pelo cumprimento dos momentos da rotina é um aspeto a melhorar futuramente. Muitas vezes não quis invadir aquela que era a rotina e o quotidiano da sala, situação que impossibilitou a riqueza e o desenvolvimento das intervenções.

Nota de Campo dos dias 22 e 23 de outubro de 2018 - Para menino, para menina ou para ambos?

Grupo: M (5 anos); GC (5 anos); MI (5 anos)

Momentos da Rotina: Atividades Pedagógicas (Grupo Pré-Escolar) e Brincadeira livre

Estruturei um jogo lúdico para compreender os papéis de género associados a determinados brinquedos ou objetos, as escolhas das crianças face ao vestuário, às profissões e a tarefas do quotidiano. Para a preparação deste jogo lúdico apresentei: duas figuras nuas, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino, esta procura foi dificultada pelo facto de todas as encontras serem estereotipadas ou terem uma característica estereotipada (p.e cabelos comprido ou com elásticos). Organizei diferentes grupos de imagens sobre: profissões, “utensílios”, “roupas” e “a fazeres” (As imagens estavam separadas em micas com os respetivos nomes dos grupos).. Retirei as imagens de revistas e jornais pois queria que fossem as reais possíveis. De modo a não interferir nas decisões das crianças cortei a cabeça ou parte do corpo do indivíduo que estava na imagem, não se percebendo assim se era homem ou mulher. O objetivo do jogo lúdico era relacionar as imagens a uma das figuras ou a ambas. Neste jogo participaram três crianças, decisão que foi feita aleatoriamente de acordo com a vontade das crianças da sala e o tempo disponível. O jogo lúdico foi repartido em dois dias, no primeiro com duas crianças e no segundo apenas com uma. A sua realização foi feita fora da sala, de modo a existir um ambiente mais calmo, em que a comunicação fosse mais explícita e não houvesse interferências exteriores. O jogo consistia em atribuir, por ordem de grupo de opção, as imagens existentes à figura feminina ou masculina. As três crianças participaram ativamente no jogo e inclusive foi possível analisar escolhas comuns e outras completamente distintas. Fiz a gravação em áudio, do jogo lúdico,

tendo posteriormente feita a sua transcrição, para análise. Pelo facto de a transcrição ser extensa serão apenas mobilizadas algumas citações.

Pretendia com esta atividade observar a existência dos papéis de género e estereótipos de género, condutas implícitas, apropriação da identidade de género e representatividade da realidade/quotidiano da criança associado à menina/mulher e ao menino/homem.

É de mencionar que ao longo da atividade ajustei a minha intervenção. Por exemplo, numa nova possibilidade de escolha, a escolha comum. Assim, as crianças poderiam associar as diferentes imagens às duas figuras. Por não existir restrições só a uma das figuras, as três crianças perceberam ao longo da atividade que não teriam que optar só por uma escolha e, portanto, o leque de oportunidades aumentou para a menina e para o menino.

O início do jogo lúdico consistia na compreensão do conceito de sexo, isto porque tentei perceber de que forma é que as crianças identificavam as duas figuras como sendo um menino ou uma menina. As três crianças perceberam através do órgão sexual.

M – Olha tem o cabelo assim é um menino!

Rafaela – Tem um cabelo como? Têm um cabelo igual, olha lá (mostrando as duas figuras)

Rafaela – Quem é que achas que é o menino e quem é que achas que é a menina?

M – Este deve ser o menino e esta deve ser a menina.

Rafaela – E porque achas que esse deve ser este o menino e esta a menina?

M – Porque este tem “pipi” e este tem “pilhina” (Apêndice 5 – Criança M)

(...)

Rafaela – Não sabes, é difícil, não é? E olha este (figura), consegues dizer se é um menino ou uma menina?

GC – É uma menina...

Rafaela – Porquê?

GC – Porque tem “pipi” ...

Rafaela – E esse?

GC – É um menino...

Rafaela – Porquê?

GC – Porque tem “pilhina”

(Procurei também nesta fase que as crianças procurassem perceber que não são as características físicas que caracterizam a figura feminina e masculina. É desta forma

que as crianças fazem a distinção entre o que é o sexo e aquilo que está associado ao género).

Rafaela – Ok! Normalmente é assim que vemos se é um menino ou uma menina, ou não?

GC – Sim é!

Rafaela – Mas nem sempre se vê o “pipi” ou a “pilhina”, não é? E também não é por causa do cabelo?

GC – Eh...

Rafaela – Ou é?

GC – Não porque alguns senhores também têm...

Rafaela – Têm o quê?

GC – O cabelo comprido!

(...)

Rafaela – Ah uma menina e um menino! Como é que sabes que é um menino e uma menina?

MI – Porque este tem mamas e este não...

Rafaela – É só por ter mamas? Os meninos também têm maminhas...

MI – Mas as mulheres têm grandes!

Rafaela – Sim... E o que é isto aqui?

MI – Um pipi

Rafaela – Ah... então é...

MI – É uma menina.

Ao longo da atividade verifiquei escolhas estereotipadas das crianças principalmente no que diz respeito ao vestuário. Tanto as duas meninas como o menino que realizaram o jogo escolheram as roupas cor-de-rosa para a figura feminina e as peças azuis para a figura masculina. Foi neste grupo de opção que reparei que as crianças tinham mais dúvidas em explicar a razão da sua escolha.

Rafaela – Então explica-me lá como é que fizeste aqui a escolha?

GC – Então este vestido tem saia, este é de menina porque parece de menina...

Rafaela – Parece de menina, o que é isso do “parece de menina”?

(GC fica em silêncio)

Rafaela – Não sabes explicar?

GC – Não...

(...)

Rafaela – E estes? Estes dois bodies? Porquê que são de menina?

GC – Eh... Porque... eh...

Rafaela – Por alguma razão?

GC – Sim.

Rafaela – Qual é?

GC – Porque tem rosa.

(...)

Rafaela – E deste, este roupão, cor-de-rosa, à menina porquê?

MI – Também pode ser... também pode ser para o menino!

Rafaela – Mas tu só deste à menina? Porque deste à menina e não deste ao menino?

(Apêndice 5 – Criança MI)

MI – Eh....

Rafaela – Porquê? Sabes explicar?

(MI fica pensativa)

Rafaela – Não sabes? É pela cor? É por ser cor-de-rosa?

(MI acena que sim com a cabeça)

Rafaela – Então existem algumas roupas que são só para menino, há algumas roupas que são só para menina...

MI – SIM!

Rafaela – E outras roupas que dão para os dois, é isso que me estás a dizer

MI – Sim sim, é

Nestas citações, retiradas do jogo lúdico, é perceptível as escolhas das crianças caracterizando-as como o espelho daquilo que a sociedade preconiza e que no fundo são na verdade os já mencionados estereótipos de género. Tal como explica Silva, juntamente com outros autores, as crianças “(...) 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” (Silva et al., 2005, p. 11).

Neste caso específico, está associado ao vestuário e, mesmo sem saberem explicar, assumem que o rosa está associado à menina e o azul está associado ao menino. Angers (2008) inclusive afirma que “os estereótipos veiculados numa sociedade e o grau de adesão dos indivíduos mostram que essas representações «prontas a usar», por vezes caricaturais, que temos de nós próprios ajudam a forjar a nossa identidade e têm efeitos nos nossos comportamentos” (Angers, 2008, p. 89).

No que diz respeito aos “afazeres”, as três crianças atribuíram as diversas imagens desta categoria a ambas figuras ainda que com alguma dúvida na justificação das suas escolhas.

Rafaela – Em casa os homens podem varrer ou só as meninas e as mães é que podem?

M – Os meninos podem, mas só que a minha mãe às vezes... quando não está cá, o meu pai tem que arrumar a mesa, varrer, tem que meter as coisas na máquina...

Rafaela – Então isso quer dizer os homens também podem fazer isso tipo de coisas, não é?

M – Sim

Rafaela – Afinal, não há só coisas para meninas ou só coisas para meninos? Afinal as meninas também pregar um prego, arranjar alguma coisa quando é preciso, arranjar uma mesa, é?

(...)

Rafaela – Então vamos lá, explica-me lá o que escolheste... Ora para...

GC – Para o menino...podem...

Rafaela – Podem?

GC – Aspirar...podem trabalhar com...com...

Rafaela – Máquinas?

GC – Máquinas e podem trabalhar com costura...

Rafaela – Podem trabalhar com costura, ah é?

GC – Sim!!

Rafaela – E aqui para as meninas?

GC – Também podem cozinhar e podem...

Rafaela – Isso é uma máquina para furar a parede...

GC – Podem! (Apêndice 5 – Criança GC)

Relativamente às “profissões” e aos “utensílios” as opiniões foram bastante semelhantes. As três crianças tinham a opinião de que tanto os meninos como as meninas podiam ter as mesmas profissões e utilizar os mesmos utensílios, independentemente do sexo.

M – Esta é de meninas (pega numa imagem) ... esta é de meninos, mas também pode ser para meninos (pega na imagem dos bombeiros)

Rafaela – Ah é?? Então os bombeiros também podem ser para meninas? Então olha podes por no meio! . Pode ser? Vamos por no meio a imagem que dá para os dois!
M – Também pode ser para meninas às vezes...(diz olhando para a imagem)
Rafaela – Os soldados? É? Então podes por no meio! (Apêndice 5 – Criança M)
M – Também jogam meninas à bola...eu já vi, uma vez o meu irmão foi jogar à bola quando era fim de semana e eu vi meninas a jogar.

Muitas das vezes para entender a opinião das crianças foi necessário fazê-las pensar sobre o seu quotidiano e aquilo que elas observam (principalmente nos seus modelos) fossem pais ou outros membros da família. Claro que isso é possível sabendo o contexto familiar das crianças, que era o caso.

Através do testemunho, compreendemos se os modelos das crianças são baseados em estereótipos ou se refletem a desconstrução das ideias sobre o que homens e mulheres podem fazer, usar ou possuir.

(...) à medida que vão consolidando a estabilidade de 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. (...) Ela envereda pela adopção de comportamentos típicos de género, movida pela sua necessidade de coerência interna e de desenvolvimento de uma sólida-autoestima (Cardona et al., 2015, pp. 24-25).

A citação seguinte reflete o peso desses modelos, neste caso, dos media. A verdade é que também eles constituem um elemento de mudança de pensamento e podem fomentar nas crianças o gosto diversificado.

M – Às vezes no Loud, a mãe do Loud (no desenho animado), usa roupa de menino e...e... o pai do Loud às vezes usa roupa de menino...
Rafaela – O Loud é um desenho animado?
M – Sim o “Loud em casa”.

Inclusive é através daquilo que as crianças observam que se pode “abrir mentalidades” ou o leque de oportunidades a dar a meninos ou a meninas. Como é o caso do M que mencionou uma observação que fez fora do contexto escolar.

M - Ai, eu às vezes... eu uma vez ao pé de casa vi um menino a usar coisas de meninas... sapatos de meninas!
Rafaela – Mas que sapatos de menina? Como eram esses sapatos?

M – Ah...

Rafaela – Eram altos? Tinham salto, como às vezes a (Educadora) D usa?

M – Sim!

Rafaela – E o que achaste disso? Achaste estranho?

M – Porque acho mais bem as meninas usarem roupa de menina e os meninos usarem roupa de menino

Ainda que remetendo para uma escolha a realizar em fase adulta, mostra a criança como alguém que respeita as decisões do outro, que é o pretendido para uma democracia inclusiva. Cardona et al.(2015) explicam que

(...) a educação deverá constituir-se como um meio para melhorar as possibilidades dos seres humanos, acreditando no seu progresso pela cultura e formação da personalidade. A educação surge então como um instrumento que deverá habilitar os sujeitos a pensarem por si próprios e assim participarem realmente na construção social mediante a construção de si mesmos (Cardona et al., 2015, p. 53).

Refletindo acerca do jogo lúdico foi possível analisar alguns aspetos a melhorar nomeadamente no que diz respeito às restrições nas escolhas através das interrogações. Para tal deveria ter focado as questões não apenas no “porquê” da sua escolha, mas levá-los a questionar-se sobre aquilo que originou aquela escolha/decisão, isto é, se por uma característica específica, se por gostar para si mesmo, ou porque tem algo semelhante.

O desenvolvimento e aprendizagem das crianças contém também uma dimensão de conflito que faz parte da construção do pensamento. As atividades de diálogo, de questionamento, são estratégias privilegiadas para a desconstrução dos estereótipos e para abordar a diversidade, as questões de género e a educação para a cidadania (Cardona M. , 2012, p. 24).

É importante também ter em conta a linguagem a utilizar, por vezes utilizei expressões como “menino” ou “menina” em vez de criança. É necessário que se utilize uma linguagem neutra, sem colocar termos no masculino ou feminino, sempre que possível, de modo a não influenciar escolhas ou não passar a informação que algo está associado, à priori, a um dos sexos.

Teria sido benéfico e do interesse de todos que se tivesse colocado o jogo numa das áreas da sala, para se apropriarem dele naturalmente e as vezes que quisessem. E futuramente, após uma vasta exploração das crianças, partilhar as ideias e opiniões que todos tiveram acerca do jogo lúdico.

Como aspetos positivos destaco a reformulação da minha prática no decorrer da atividade. Coloquei uma terceira opção a de indicar uma escolha comum para as duas figuras, alimentando assim a igualdade (Apêndice 5 – Estratégias adotadas durante o jogo lúdico). Percebi igualmente que devia colocar as questões de forma diferente com a finalidade de entender o que eles concluíram com a realização do jogo. Por fim, dei mais liberdade de exploração das imagens colocando um teor menos sério ao que estavam a fazer para provocar reações mais espontâneas nas crianças (Apêndice 5 – Estratégias adotadas durante o jogo lúdico).

São situações como estas que podem ser utilizadas mais frequentemente até a prepósito de situações reais vividas no quotidiano e podem ter interesse, no sentido de ajudar as crianças a pensar, a enfrentar o conflito cognitivo e o conflito dos conceitos e pré-conceitos. Isto é, levar a criança, através de perguntas, em tom provocatório, a pensar.

Não há respostas “certas”: a sua (des)adequação depende dos contextos, da especificidade de cada realidade. Mas uma atitude atenta e interveniente do/a educador/a é fundamental. Ouvir as crianças, questioná-las e levá-las a questionar-se sobre os seus motivos, confrontá-las com diferentes pontos de vista, são formas de agir face a situações com que todos/as os/as profissionais de educação de infância se confrontam” (Cardona et al., 2015, p. 79)

Em suma, a intervenção na valência de JI situou-se, numa primeira instância, na observação do ambiente educativo (espaços, materiais, ações e escolhas das crianças...) nas interações das crianças em grupo e/ou em pares e nas partilhas com a educadora e auxiliares sobre o significado e da Igualdade de género para a educação das crianças e nas conceções dos pais/família face à importância da temática. Depois, situou-se na apresentação, instrução, discussões e reflexões dos diferentes conceitos associados à temática em estudo (sexo/género; direitos das crianças, etc.). Contrariamente ao que foi realizado na valência de creche, as crianças já podiam e tinham uma maior capacidade de dar a sua opinião e refletiram sobre os temas.

De modo a proporcionar uma promoção de Igualdade de género é necessário que todos contribuam. Para tal é necessário, formar os Educadores/as e auxiliares. Pensar nos espaços e materiais existentes em Sala. É preciso que se utilize uma linguagem neutra. Deve existir um relacionamento de respeito, confiança e abertura para com as crianças e para com as suas famílias, pois deste modo poder-se-á envolvê-los intensamente no currículo.

Importa que nos esqueçamos de que a promoção da igualdade de género deve ser uma matéria de divulgação, estudo e partilha. Uma das estratégias a adotar é a utilização

de recursos que tanto podem ser analisados pela equipa pedagógica como também pelas famílias. São exemplos: “Guia para Famílias - Sensibilizar e Educar para a Igualdade de Género” (2019) realizado pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima; “Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar” (2015) da autoria de Maria João Cardona (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Marta Uva e Teresa-Claúdia Tavares; “A igualdade de género e o brincar na Educação Infantil: Um guia para a Comunidade escolar” (2022) manuscrito por Islorrane Farias e Educação sobre género na infância – caderno de apoio do desafio da igualdade cuja editora é PLAN Internacional Brazil.

Esta documentação apoia o trabalho realizado em sala, formando e instruindo os envolvidos, atribuindo assim maior valor e importância à temática em estudo. É importante que a relação com as famílias tenha como base a confiança. O/a Educador/a ao estar a fornecer documentação às famílias, contendo a base teórica que fundamenta a parte prática, estará a fomentar o relacionamento entre o mundo exterior das crianças com, o da instituição.

Centrando-me nos livros e histórias infantis inclusivos existem, inclusive, alguns exemplos, estes que promovem e abordem temas associados aos papéis de género bem como à promoção da igualdade e equidade de género, aos estereótipos, alguns são não-sexistas e outros mencionam os direitos das crianças (“Coisa de menino” e “Coisa de menina” de Pri Ferrari; “A Princesa que queria ser Rei” de Sara Monteiro; “As gavetas do Mundo (Um livro para desarrumar ideias)” da autoria de Ana Luísa Abreu e Mafalda Araújo; “Malala. A menina que queria ir para a Escola” de Adriana Carranca; “Todos fazemos tudo” da autoria de Madalena Matoso, entre muitos outros.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A infância é o terreno onde plantamos as sementes daquilo que queremos que o mundo seja”

(Maria Montessori)

Este último capítulo tem como finalidade descrever e analisar o trabalho desenvolvido, destacando o percurso efetuado, quer no que respeita às aprendizagens realizadas, quer às dificuldades e complexidade(s) com que me deparei, no contexto da intervenção nos estágios, na pesquisa teórica e processos de investigação, bem como na elaboração final e atempada do relatório. O caminho foi longo e atribulado, desmotivador em alguns momentos, mas também muito desafiante e prazeroso, nomeadamente pelas partilhas, vivências e conhecimentos adquiridos com as crianças, equipas pedagógicas e famílias com quem tive o privilégio de me cruzar neste percurso formativo.

Procurei, numa fase inicial, responder a questões que foram surgindo antes mesmo da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Em contexto informal deparei-me com uma situação que levou a interessar-me pelas metodologias de trabalho e postura adotadas pelos Educadores/as tendo em conta o sexo das crianças da sala. Focada neste interesse, procurei entender, juntamente com alguns dos professores do mestrado, o conceito e/ou conceitos subjacentes a este tema, que foi progressivamente sido encaminhado e consolidado para a Igualdade de Género. Uma temática desafiante para a realização de um relatório de projeto, por ser um domínio pouco abordado, nomeadamente na “nossa escola”, ainda que nos últimos anos se tenha tornado um tema muito atual e de extrema importância. Quando educamos e cuidamos de crianças estamos a formar cidadãos e, portanto, é necessário que, enquanto futura educadora, tenha em conta a importância do meu papel para a construção de indivíduos íntegros, autónomos e preparados para o mundo, sensíveis e atentos às diversas realidades que os rodeiam.

No decorrer da minha formação percebi o quão importante e significativo eram as questões de formação social e pessoal da criança, nomeadamente a construção da sua identidade, tanto numa fase inicial da vida como, posteriormente, em fase adulta. No entanto, a temática em estudo, igualdade de género, é um tema complexo tanto para as crianças, profissionais e para as famílias, existindo, por vezes, associado a ele, conflitos, questões e constrangimentos. As questões dos estereótipos, da orientação sexual, do

vocabulário utilizado, dos materiais oferecidos ou fornecidos às crianças, são exemplos de aspetos que podem levar a conflitos entre o que é realizado e vivido no interior e no exterior das instituições.

Para a realização do relatório de projeto recorri à metodologia investigação-ação inserida no domínio da investigação qualitativa, formulando como questão de partida: **“Como promover a Igualdade de Género em Creche e Jardim de Infância?”**

Sendo esta metodologia de investigação direcionada para a alteração e mudança de problemas e situações reais enquadrou-se perfeitamente no estudo de investigação, fornecendo-me “ferramentas” essenciais para a concretização do trabalho. Utilizei como dispositivos de recolha de informação, a observação participante, as notas de campo, as fotografias, áudios e vídeos, com os quais me foi possível realizar diversas análises, confrontar diferentes pontos de vista, refletir sobre a intencionalidade educativa sobre a temática em estudo.

Através das entrevistas às educadoras cooperantes e auxiliares, consegui responder mais diretamente a questões que tinha, desde as conceções das educadoras cooperantes acerca da igualdade, aos pontos de vista sobre as práticas a adotar, às relações com crianças e famílias e a testemunhos reflexivos, sobre aquela que deve ser a prática pedagógica de uma equipa, com base no bem-estar da criança.

Neste sentido, elaborei algumas intervenções de caráter formal e informal, traçando como objetivos compreender as perspetivas das crianças acerca da temática e levá-las à reflexão; desenvolver na comunidade uma sensibilidade e interesse pela pertinência do tema, bem como a adoção e mobilização, com as educadoras e auxiliares, de práticas em sala, de modo a introduzir o tema.

É importante que o/a Educador/a se comprometa, com ética profissional, e garanta um ambiente educacional seguro e inclusivo, respeitando a dignidade de cada criança bem como os seus direitos. É da responsabilidade de cada educador/a solicitar um ambiente que promova o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social das crianças tendo em conta as suas necessidades individuais, contribuindo para uma aprendizagem ativa e significativa através de práticas pedagógicas adequadas.

As crianças devem crescer num contexto educativo em que se valorize os seus direitos, nomeadamente o direito a uma educação de qualidade, onde as suas ideias e opiniões devem ser ouvidas e respeitadas, num clima de segurança e não discriminação. O/a educador/a deve fomentar um tratamento de equidade para com as crianças,

independentemente do seu género, origem, religião e/ou outra característica pessoal. O processo educativo deve pautar-se pela inovação e inclusão, promovendo o potencial de cada criança, respeitando os padrões éticos, o/a educador é também o principal promotor da formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Desmistificar conceitos é um dos primeiros passos a adotar e tal como menciona Baticã (2015) “sexo e género são fundamentalmente diferentes (...) [sendo que] somos todos influenciados pelo género” (p. 6). Na sua perspetiva “**Sexo e Género** são fundamentalmente diferentes. Características sexuais são biologicamente determinadas e permanecem as mesmas através do tempo e entre as sociedades. Características de **género** são moldadas por relações sociais, mudam com o tempo e variam de sociedade em sociedade” (Baticã, 2015, p. 6).

Associado ao género estão outros conceitos, como a identidade de género, papéis de género e estereótipos. Mas é o último conceito que mais peso tem e no qual nos devemos focar, quando nos perspetivamos na igualdade de género. Portanto, para além de alertar para existência dos estereótipos na sociedade, é necessário entender o seu impacto e efeitos, de modo a desconstruí-los. Assim, deve ser dada uma atenção especial à linguagem adotada, aos espaços e áreas existentes, aos materiais/brinquedos e atividades bem como a comunicação e envolvimento das equipas, pais e famílias das crianças.

É importante que o/a Educador/a se preocupe com sua prática pedagógica não esquecendo da responsabilidade que possui quanto à disseminação, ainda que involuntária, de representações desiguais ou de conceções estereotipadas, na construção e desenvolvimento do seu currículo. Tal como refere Pereira (2009, citado por Marchão e Bento, 2012) “Uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social” (Marchão & Bento, 2012, p. 3).

Sintetizando e centrando-me na questão de investigação ação, é possível evidenciar aspetos essenciais para promover a igualdade de género nas creches e jardins de infância, nomeadamente: a formação e consciencialização dos educadores, a criação de ambientes inclusivos, o uso de espaços e materiais neutros, a adoção de comportamentos equitativos, a observação e reflexão contínuas, a elaboração de um currículo integrador da igualdade de género e a participação ativa das famílias no processo educativo.

A igualdade de género centra-se em tratar cada criança como um indivíduo único, sem estereótipos. A **formação das equipas pedagógicas** é crucial para evitar a disseminação de representações e práticas desiguais no currículo. A neutralidade nos materiais e práticas pedagógicas é essencial, permitindo liberdade e autonomia nas escolhas das crianças. Segundo Hohmann e Weikart (1997), “as crianças (...) descobrem que podem usar a maior parte dos materiais de diversas formas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 691) promovendo flexibilidade e criatividade.

A **observação** das brincadeiras espontâneas das crianças fornece informações valiosas para adaptar as práticas pedagógicas. A articulação entre equipa pedagógica, crianças e famílias é essencial para promover a igualdade de género. A cooperação com as famílias deve ser reforçada através de partilha de informações e sensibilização sobre escolhas, direitos e oportunidades.

A formação pessoal e social, que inclui questões de género e cidadania, é crucial na intervenção dos educadores. Como referem Silva et al. (2016), esta área “permite às crianças continuar a aprender (...) e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva I. et al., 2016, p. 6). A educação pré-escolar tem um papel importante na transmissão de valores, que, como afirmam os autores, “não se 'ensinam', mas vivem-se e aprendem-se na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva I. et al., 2016, p. 33). Para construir um **currículo inclusivo**, os educadores devem estar conscientes dos constrangimentos que possam surgir, especialmente na interação com as famílias, e adotar estratégias como conversas e o uso de artigos informativos para fundamentar a importância da igualdade de género.

A construção de uma **parceria com as famílias** requer tempo e esforço, mas é fundamental para criar um sentimento de pertença nas crianças. Envolver as famílias é essencial para atingir os objetivos educativos, e o envolvimento parental facilita a justificação da necessidade de trabalhar a igualdade de género no contexto educativo.

Durante a elaboração do relatório de investigação, enfrentei várias dificuldades. Inicialmente, foi complicado definir o foco do estudo, pois não queria abordar a igualdade de género de forma simplista, considerando que a igualdade não implica tratar todos como iguais, mas sim respeitar a individualidade de cada criança. Não era meu objetivo centrar-me apenas em aspetos como o vestuário ou as atividades diferenciadas por género. No início do estágio, sem um orientador definido, as minhas observações em sala foram superficiais, o que dificultou a estruturação do trabalho.

Outro desafio foi conciliar as funções de estagiária com a elaboração do relatório, já que adquirir competências e estabelecer relações ao mesmo tempo que analisava o contexto como investigadora tornou-se complicado. Devido à complexidade do tema, nem todas as intervenções planeadas foram realizadas como previsto, e algumas nem sequer aconteceram. A dinâmica e partilha nas salas, aliadas à minha vontade de aprender mais, desviaram-me ocasionalmente do foco da investigação. Além disso, a flexibilidade das educadoras nem sempre permitiu explorar questões mais profundas ou realizar projetos, devido a restrições institucionais, rotinas e horários. Reconheço também que deveria ter investido mais nas relações com as famílias e colocado mais desafios às crianças e à equipa, sem receios. A interrupção do desenvolvimento do relatório, por motivos pessoais e profissionais, afetou a sua fluidez.

No entanto, os aspetos positivos superaram as dificuldades. O apoio da minha orientadora, Professora Especialista Maria Manuela Matos, foi crucial para que não me arrependesse do tema escolhido. Ser educadora implica uma vontade constante de aprender mais, e o tema da promoção da igualdade de género em creche e jardim de infância foi fundamental para o meu crescimento profissional e pessoal.

Acredito que a promoção da igualdade de género deve ser introduzida de forma gradual, com rigor, ética e flexibilidade, respeitando as intencionalidades e os projetos educativos. Como Epstein e Hohmann (2019) afirmam, "as crianças [através de atividades de iniciativa própria] aprendem conceitos, formam ideias 26[...] em contextos sociais onde o adulto é um observador-participante atento e sensível" (p. 17).

Não é uma utopia querermos crianças e futuramente adultos cujos valores se baseiam na igualdade, no respeito e naquilo que são os seus deveres e direitos enquanto cidadãos, num mundo em que todos somos diferentes, mas onde todos nós devemos ter as mesmas oportunidades e direitos de acordo com a nossa individualidade. Tal como Vasconcelos (2007) refere:

(...) ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo que sempre prevaleça o bem comum (...) pressupõe identidade e pertença mas, também, o sentido solidário de participação numa causa («casa») comum (Vasconcelos, 2007, pp. 109-110).

Terminar este relatório foi um processo difícil, mas a convicção e a intenção de o alcançar, esteve sempre presente. Sinto-me hoje mais competente e capaz de promover junto de

crianças que me forem confiadas, uma educação para a igualdade de gênero, entendendo-a como condição de exercício de cidadania e de direitos humanos, que deve desde cedo estar presente na vida das crianças, equipes e famílias, enquanto currículo explícito do educador de infância.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.): Universidade Aberta .
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de Inestigadores num campo Multi-Referencial*: Várzea da Rainha Impressores.
- Angers, M. (2008). *A Sociologia e o conhecimento de Si - Uma outra maneira de nos conhecermos graças à Sociologia*. Instituto Piaget.
- APAV. (2019). *Guia para Famílias - Sensibilizar e Educar para a Igualdade de Género*: APAV - Associação Portuguesa de Apoio à Vitima.
- Baticã, H. (2015). *Manual de igualdade: Igualdade de género: Programa de formação avançada para ANE's*. UE-PAANE – Programa de Apoio aos Atores Não Estatais. Retrieved 9 de abril de 2018, from http://www.ue-paane.org/files/4314/6056/6939/17_Manual_Igualdade_e_Equidade_de_genero.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*: Porto Editora.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a cidadania através das práticas de igualdade de género na educação pré-escolar*. . Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Cardona, M. (2012). Género e diversidade cultural: um desafio para o jardim de infância. Em *Infância na Europa - Explorando os temas, celebrando a diversidade* . Lisboa : Associação de Profissionais de Educação de Infância .
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cavalheiro, C., Carmo, D., Rodrigues, F., & Bastos, J. (Outubro de 2008). GPS - Guia para a Sensibilização e Intervenção em Igualdade de Oportunidades e Diversificação Profissional. Iniciativa Comunitária EQUAL.
- CNE. (2011). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas* . *Psicologia, Educação e Cultura* , XIII, pp. 355-379.
- Edwards, C., Forman, G., & Gandini, L. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: A Experiência de Reggio Emilia em Transformação*. Porto Alegre: Penso.

Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

Fridmann, A. (2019). *Por que é preciso escutar as crianças?* Criança e natureza: <https://criancaenatureza.org.br/en/entrevistas/a-vez-e-a-voz-das-criancas/>

Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num campo Multi-Referenciado* (pp. 39-62). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores.

Hohmann, M., & Epstein, A. (2019). *O Currículo Pré-escolar HighScope* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança* . Fundação Calouste Gulbenkian .

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*: Fundação Calouste Gulbenkian.

ISS. (2005). *Manual de Processos-Chave para Creches*. Lisboa: ISS/MTSS.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Ministério da Educação.

Leong, E. B., & Deborah. (s/d). Jogar para aprender na escola. (A. d. Infância, Ed.) *Destacável Noésis*, Nº 77, pp. 9-12.

Lessard-hébart, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o Currículo e criar Oportunidades para construir o Pensamento Crítico*: Edições Colibri.

Marchão, A. d., & Bento, A. I. (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: Apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre,.

Marchão, A. d., & Bento, A. I. (2012). *Promoção da igualdade de género – Um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Instituto Politécnico de Portalegre. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20Marchao_Alexandra%20Bento.pdf

Marchão, A., & Henriques, H. (Outubro de 2015). Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. *Aprender*, N.º 36, pp. 72-85.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção e parcerias em Contextos de Educação Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de Género: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres*.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scop no Âmbito do Projeto de Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Prates, M., & Marchão, A. d. (outubro de 2015). Estudo das conceções de género presentes num jardim-de-infância da cidade de Ponte de Sor: as conceções das crianças, das educadoras e dos/as encarregados/as de educação. *Aprender*, N.º.36, pp. 86-101.

Rabelo, A. O. (2010). Contribuições dos estudos de género às investigações que enfocam a masculinidade. *Ex Aequo*, N.º21, pp. 161 -176.

Reeves, H., & Baden, S. (2000). *Gender and Development: Concepts and Definitions: Prepared for the Department for International Development (DFID) for its gender mainstreaming intranet resource*. BRIDGE report Number 55, Institute of Development Studies, Brighton.

Ribeiro, E. J. (2004). Reflexão sobre o conceito de identidade: Fundamentos e implicações para a pedagogia de infância. *Revista portuguesa de pedagogia*, 38 (1, 2 e 3), pp. 315-333.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de Género na Infância*: Instituto Piaget.

- Sarmiento, T., Oliveira, A. D., Miranda, C., Silva, D., Pereira, I., Bessa, P., . . . Silva, S. (2016). *Juntos...pela criança na creche!* Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade .
- Serpa, S. S. (2011). *Os Papéis de Género no 1º Ciclo do Ensino Básico: Promover a igualdade de oportunidades*. Angra do Heroísmo: Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Silva, A. d., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., . . . Tavares, T. (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* . Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Soares, C. C. (2012). *Género, Afectos e Poderes: Representações sociais em criança do ensino básico*. Fundação Calouste Gulbenkian ; Fundação para a Ciência e a Tecnologia .
- Sousa, J. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: perceções da educadora e dos pais de uma criança (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada)*. Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve , Faro, Portugal .
- Vasconcelos, T. (1997). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, nº12, pp. 4-6.
- Vasconcelos, T. (2011). Considerações Finais. Em C. N. Educação, *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos [Actas do Seminário realizado no CNE em 18 de Novembro de 2010]* (pp. 147-152). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Media XXI – Publishing, Research and Consulting .
- Vieira, C. M. (2004). Educação familiar e desenvolvimento do género: Reflexões em torno de algumas práticas diferenciais em função do sexo da criança. *Revista portuguesa de pedagogia*, 38 (1,2,3), pp. 49-84.
- Vieira, C. M. (2013). *Educação Familiar - Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género* (3.ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Wash, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos Consultados

Projeto Pedagógico/Educativo da Creche da Instituição A (2016/2019)

Projeto Pedagógico da Sala 2/3 anos de Creche da Sala da Instituição A (2017/2018)

Projeto Pedagógico do Jardim de Infância da Instituição B (2017/2018)

Projeto Educativo da Creche e Jardim de Infância da Instituição C (2016/2019)

Projeto Pedagógico da Sala da Instituição C (2017-2018)

Trabalhos realizados nas Unidades Curriculares no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Apêndices

Apêndice 1 – Guião das entrevistas semiestruturas às educadoras cooperantes e auxiliares

Guião da Entrevista às Educadoras de Infância no âmbito do Relatório de Projeto de Investigação-Ação:

- 1.** O que é, para si, a igualdade de género?
- 2.** Enquanto, profissional, considera um tema importante a promover em creche/Jardim de Infância? Porquê?
- 3.** Como vivencia e aborda, no quotidiano, este tema com as crianças? Dê alguns exemplos.
- 4.** A igualdade de género já tinha sido um tema abordado ou tratado ao longo do seu percurso profissional? Dê exemplos.

Guião da Entrevista às auxiliares de ação educativa no âmbito do Relatório de Projeto de Investigação-Ação:

- 1.** O que é, para si, a igualdade de género?
- 2.** Enquanto, profissional, considera um tema importante a promover em creche/Jardim de Infância? Porquê?
- 3.** Como vivencia e aborda, no quotidiano este tema com as crianças? Dê alguns exemplos.

Nota: As questões podem ser alteradas ou modificadas de acordo com aquilo que as Auxiliares de Ação Educativa se sentirem mais confortáveis.

Apêndice 2 – Transcrição das entrevistas às educadoras cooperantes e auxiliares

Entrevista Semiestruturada à Educadora Cooperante de Jardim de Infância

Data: 15 fevereiro 2019

Estudante: O que é, para ti, a Igualdade de Género, D?

Educadora: Bom, a igualdade de género para mim é muito baseado nas igualdades entre os sexos, entre os meninos e as meninas. Em que não há tarefas só de meninos nem tarefas só de meninas, nem cores só de meninos nem cores só de meninas, nem coisas só para se usar só para meninos nem só para meninas. Portanto é um bocado desmistificar a situação em relação a exactamente a isso: a igualdade.

Estudante: Enquanto profissional, consideras um tema importante a promover em Creche ou neste caso em Jardim de Infância?

Educadora: Em Creche é onde se nota mais, pelo menos pelo conhecimento que tenho e enquanto mãe também era muito em questão em relação das roupas, portanto o género de roupas, as meninas não usavam tanto fato de treino porque o fato de treino é mais para os meninos, a questão das cores, os meninos não usam cor-de-rosa, porque o cor-de-rosinha é mais para as meninas. Acaba por haver muito essa questão, preconceitos no fundo, em relação a essas coisas. No Jardim de Infância começam a aparecer outras situações, aí já, em que eles próprios começam a trazer um bocadinho a cultura da sociedade para a escola que é: “Ah isso são coisas de menina”, “Ah, mas tu não te podes vestir assim porque isso é das meninas”. Portanto há muito esse preconceito, mesmo na altura do faz de conta isto acontece muito, não é? E cabe a nós muitas vezes perguntar, “Mas se quer vestir isto, qual é o problema?”. Pronto e acho que faz todo o sentido e então em Jardim de Infância cada vez mais faz sentido nós abordarmos este tema.

Estudante: Como vivencias, no quotidiano, este tema com as crianças? E será que podes, se tiveres, dar alguns exemplos.

Educadora: Pronto, era o que eu acabava de dizer à bocado, quando aparece casos no faz de conta, por exemplo, é muito notório, ou quando alguém traz uma blusa se tiver um cor-de-rosa e ele dizem logo “Ah hoje trazes uma cor de menina” ou quando trazem uns ténis se tiver essa cores acabam muito por fazer essa comparação e não é cor de meninas. Aqui não há cores de meninas ou cores de meninos. Olha e eu até costumo dizer “Olha eu gosto muito de azul e há quem diga que o azul é dos meninos e eu gosto muito de azul... Olha a minha bata até é azul!” E pronto, eu tanto sempre dar essas situações no dia-a-dia como comparações. Mas sempre que elas aparecem eu tento sempre reforçá-las numa parte positiva em relação à situação e desmistificar a situação, seja da cor, seja da situação, seja da tarefa, aquilo que for...

Estudante: E mesmo com as tarefas tu tentas que não haja diferença?

Educadora: Sim exatamente, mesmo com as tarefas, não há tarefas diferentes, só para meninos nem só para meninos, calham a todos. Seja o colocar das mesas, o limpar, o verificar, o ajudar. Portanto não há aqui tarefas só de meninos ou só de meninas. Quer dizer andávamos não sei quantos anos atrás do passado. O que queremos não é nada disso. Até pintarem-se muitas vezes, o pintar das unhas [quando solicitado pelos meninos], às vezes, a mim não me incomoda, o que é que pode acontecer é que as próprias famílias não aceitam isso como uma boa atitude. Se houver na casinha, às vezes acontece, se trouxerem [verniz] um menino dizer “eu também quero pintar [as unhas]”. Eu deixo, eu não me importo.

Estudante: Mas tu já tiveste alguma situação?

Educadora: Já houve situações dessas. O ano passado, eu penso que foi o ano passado, não, foi há dois anos! Em que eu trouxe, tinha um projeto sobre “as profissões vêm à escola” e foi sobre as profissões das famílias e então, acabei, porque trabalhando com projetos como eu faço, acaba por o tempo, trabalha-se imensos projetos, faz-se muita coisa e depois faltava-me, faltou-me tempo para explorar um bocadinho as profissões, que faziam parte das orientações curriculares [OCEPE], com o grupo dos mais velhos. O que é que eu me lembrei? Conversar com eles e depois surgiu a profissão de alguém e até disse “Olha até era interessante” então lancei numa das nossas reuniões que criássemos [o projeto] com as famílias e foi muito interessante. Portanto arrematamos ali uma série de coisas, fizemos durante 3 meses, em que fizemos os nossos projetos e fomos até às profissões e as profissões vieram à escola. Portanto veio tudo, enfermeiros, tivemos atividade muito giras, eu deixei sempre para o período da tarde e outras vezes, aconteceram de manhã, mas pronto, para não perturbar muito dentro da rotina da sala. E aconteceu uma das mães, foi a mãe do J.D, como é esteticista, veio à escola fazer uma manhã de esteticista. Portanto, arranjou, fez mesmo, cortou as unhas aos meninos, limou, pintou... E o R. quis pintar as unhas e pintou as unhas. A senhora perguntou-me “Ah D o R. quer pintar as unhas o que é que eu faço?” Eu disse “deixa-o pintar, qual é o problema de pintar as unhas?”. E depois a mãe veio perguntar-me “Ah deixaste o meu filho pintar as unhas?” e eu disse “sim, olhe deixei, se queria pintar as unhas e a atividade era de pintar as unhas, Mãe, depois é tirar em casa”. E não é por isso que ele não vai vir a não gostar de meninas, portanto se é esse o preconceito ou medo, portanto deixa-lo pintar as unhas e brincar tal e qual com as cores. Como as meninas também brincam com os carrinhos e jogam à bola e não é por isso que não vão seguir a sua vida dentro daquilo que as pessoas dizem que é “o dito normal”.

Estudante: A última questão é: A Igualdade de Género já tinha sido um tema abordado ou tratado ao longo do seu percurso profissional?

Educadora: Claro que sim, até porque muitas vezes com os jovens quando estava no ATL, e foi um percurso muito longo da minha vida profissional, acontecia muitas vezes, mais ainda. Cada vez, quanto mais eles vão amadurecendo mais se vai percebendo a sua sensibilidade para estas questões. Eu lembro-me, agora no outro dia, até te vou dar um exemplo. O meu filho na escola teve que escolher uma imagem para construir um texto e acho que as imagens eram bonecas, tinham um boneco qualquer, e ele diz que não gostava. E então escolheu uma boneca para fazer o texto. E então, eu como nunca passei isso aos meus filhos, portanto faz parte da minha maneira, nunca

me importei que a minha filha brincasse com os meninos e jogasse à bola, ela nunca gostou muito, mas eu nunca me importei com isso e se desse ou que fizesse. E também não me importo que o meu filho brinque com as bonecas e brincou muito, agora não gosta, gosta imenso de bola, mas na altura brincava muito porque era aquilo que a irmã gostava de brincar e acabava por imitar os comportamentos e o que via a irmã fazer. E então ele escolheu uma boneca e fez um texto e, entretanto, quando chegou a casa disse-me “Mãe, hoje na escola tivemos que apresentar um texto e os meus amigos todos escolheram (não sei o quê) e eu escolhi uma boneca e a professora até elogiou muito o meu texto”. E eu percebi que ele não quis dizer que os outros...

Estudante: O porquê de eles estarem a criticar?

Educadora: Eu não sei se foi visto de uma forma crítica, mas foi “Ah escolheste uma boneca?!”, o porquê, de ele ser o menino e ter escolhido uma boneca. E eu disse “Então, mas alguém gozou contigo foi?”. Ele disse-me “Não. Eles é que estavam só a dizer *porquê que escolheste isso?* E eu disse *porque eu gostei*”. E a Professora depois disse que “os meninos ou as meninas podiam escolher os mesmos géneros de brinquedos que não era por isso que deixavam de ser meninos ou deixavam de ser meninas”. E eu disse “olha e muito bem é exatamente isso”. Portanto eu posso ser menino e gostar muito de brincar ou gosto muito de uma boneca, acho muito gira, qual é o problema? E isto no ATL acontece muito porque a idade já é diferente e tanto que quando os meninos brincam mais com as meninas, às vezes, já está metido o preconceito do porquê de ele existe ali e não está...

Estudante: É confundido com a orientação?

Educadora: Com a orientação, exatamente!

Estudante: Aqui no meu tema da Igualdade é mais do que fazer uma igualdade de géneros. Porque o menino/menina acaba sempre por ser diferente. Aqui é também puxar um bocado com os direitos das crianças. E perceber se efetivamente os meninos e as meninas têm os mesmos direitos, as mesmas profissões...

Educadora: Sabes que mesmo em casa... No Jardim [de Infância] eles acabam... e falam mas não é muito normal, por exemplo, um mecânico, vamos lá... Não é muito normal, são profissões não muito direcionadas para a mulher. Se calhar se falares, se bem que as fábricas hoje já há uma serie de mulheres que trabalham em carros, como é na Autoeuropa como é na Visteon. Tudo o que sejam coisas já direcionadas e que no fundo há muitos anos existiam só para os homens neste momento são também abertas, até porque já não existe um número suficiente [de homens], para mulheres. E elas fazem-no também. Mas há profissões que continuam ainda, como nas obras, por exemplo, trabalhar na construção. Existem mulheres se forem engenheiras civis. Agora não existem mulheres eletricistas. Não há. São profissões que estão ainda muito vocacionadas na parte masculina e não no género feminino. Acaba muito por ser por aí. Eles aqui, os miúdos, é muito dentro das cores, dos brinquedos, a maneira de vestir, o género de sapato, “ah isso é sapatos de menino”, “ah isso parecem ténis de menina”.

Estudante: Consideras que isso já está enraizado? Porque por aquilo que tu me dizes e pelo que observei tu não fazes...

Educadora: Não, aqui não. E tento sempre desvalorizar e desmistificar um bocadinho a situação e dar valor à outra parte mas vem um bocadinho de trás claro. Das gerações atrás e mesmo dos pais também e há mães e famílias que não têm esse preconceito e têm como definido “se gosta, gosta”.

Estudante: Mas consideras que, se calhar, aqui o papel do Educador tem...

Educadora: (Interrompe) Tem um papel importante, exatamente! Porque no fundo, se eles logo desde pequeninos forem com estes conceitos interiorizados acabam por crescer e levar aqueles valores e isso é importante. Portanto se começarem desde cedo, faz todo o sentido.

Estudante: E achas que deves incluir a família ou não nesse processo?

Educadora: Ah, se fosse ou existir situações que eu considero que valha a pena claro que sim, se for situações que a gente considere que estão a existir e que temos que abordar com a família, claro que sim.

Entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante de creche

Data: 21 de fevereiro de 2019

Estudante: O que é para ti a Igualdade de Género?

Educadora: Para mim igualdade de género (penso eu) passa por garantir que, independentemente, de uma criança ser menino ou menina, que isso não se traduz em diferença de oportunidades, ou seja, independentemente do género que cada criança tem, seja um menino seja uma menina, tem direito às mesmas oportunidades de aprendizagem, de brincadeira, aos mesmos tempos de brincadeira, de atividades orientadas, de tarefas ou de responsabilidades que lhe são atribuídas. E que por ser menino não tem mais oportunidades que a menina, ou que a menina não tem que ter mais responsabilidades e menos tempos de brincadeira, ou menos oportunidades de “pisar o risco”, porque se calhar os rapazes é que... Penso que passa um bocadinho por aí.

Estudante: E, enquanto profissional, consideras um tema importante a promover, neste caso, em creche? Se sim, porquê? Ou se não, porquê?

Educadora: Sim eu acho que é um tema muito importante em qualquer contexto educativo porque, quer dizer, as crianças nascem e não trazem com elas nenhum tipo de (como é que hei de dizer) rótulo de menino ou de menina, não é? E se as crianças ao longo do seu percurso e do crescimento nós vamos observando comportamentos como “tu não podes brincar aí que isso é dos meninos” ou “a boneca não é tua” é porque somos nós adultos que lhes passamos essa informação ou pelo menos é a sociedade em geral que acaba por formatar os meninos e as meninas nesse sentido. Aquilo que me parece importante é que nós, enquanto contexto educativo, enquanto educadores e auxiliares temos que garantir que as crianças crescem num ambiente em que não importa se são menino ou se são meninas, para que mais tarde possam fazer valer-se disso e possam transmitir esses valores e essa aprendizagem, ser menino ou ser menina ou ser homem ou mulher não tem que se traduzir em diferentes percursos ou obrigações. Penso que é o nosso papel garantir que, tanto os meninos como as meninas, podem brincar na “casinha”, podem brincar com os carros,

podem pintar de cor de rosa se quiserem pintar de cor de rosa, podem brincar com malas se quiserem brincar com malas. Talvez o nosso papel seja tão ou mais importante junto das famílias como junto das crianças, não é? Porque nós observamos... (interrompi)

Estudante: Consideras que para ti [papel junto das famílias] isso também é importante?

Educadora: Sim, muito! Até porque nós nas salas, pelo menos eu que tenho trabalho em creche, nós observamos que eles escolhem as áreas e escolhem os brinquedos, no meu caso (e tu tens tiveste cá já tanto tempo) de forma livre. Eles escolhem pelo interesse que esse material ou que esse brinquedo lhes suscita interesse ou pelo amigo que lá está. “O menino tal está ali eu quero ir brincar com ele então vou para ali”. Às vezes eles escolhem a área ou escolhem a brincadeira de acordo com os pares, nem sempre é pelos brinquedos, muitas vezes isso é problema para as famílias ou muitas vezes é problema para o pai chegar e ver, sei lá, o menino a passar a ferro na casinha (agora temos um ferro de engomar na casinha e uma torradeira). E, muitas vezes e até me irrita com estas coisas. A semana passada chegaram uns pais mais ou menos ao mesmo tempo e só estavam meninos na casinha, porque calhou, naquele momento. Não que nós também tenhamos algum tipo de controlo de quem entra ou sai das áreas, pronto. Então estava um menino a fazer torradas, estava um menino a passar a ferro e já não me lembro quem é que estava mais, mas pronto foram os brinquedos novos que chegaram. E eu até disse para as famílias: “Apresento-vos a nova geração de homens!”. Começaram-se todos a rir e, entretanto, estavam algumas mães e começaram a dizer: “ah, acho muito bem, acho muito bem”. Portanto também importa junto das famílias transmitir esta mensagem e desmistificar estas ideias que-, as tarefas domésticas não são obrigatória e necessariamente da mulher ou da menina. E que o facto de um menino ou de rapaz ou de um homem as desempenhar não muda nada no seu género. O problema depois surge com as questões de orientação sexual, acho eu, e acho que se calhar o maior receio das famílias passa por aí. “O meu filho, é menino, brinca muito na casinha, se calhaaar...”. Quer dizer, se calhar coisa nenhuma! E se for? ... Qual é o problema? Faz dele menos o quê? Menos pessoa? Menos profissional? Menos capaz? Menos inteligente? Não faz menos nada! Portanto, às vezes é junto das famílias que temos que nós temos que desmistificar isto e partilhar com as famílias que brincar nas áreas é muito mais do que simplesmente brincar. Eles não estão simplesmente a por pratos e a tirar pratos e deixar cair tachos e colheres. Eles estão a reproduzir tarefas que observam no dia-a-dia. Eles estão a desempenhar papéis sociais, eles estão, muitas vezes, a conseguir conquistar comportamentos de controlo de motricidade, de coordenação, de conseguir segurar em dois objetos ao mesmo tempo e combinar a utilização dos dois. O copo e o jarro despejam supostamente alguma coisa. É importante que as pessoas percebam que a brincadeira não é só brincar, não é só ocupar tempo. Daí surgem, se calhar, a maioria das aprendizagens que eles façam, de cores, de quantidades, de tamanhos, de formas, conceitos matemáticos. E é importante que eles passem por isso, são aprendizagens da vida real, que eles só fazem em ação. Quer dizer, não podem fazer na vida real porque o fogão é perigoso porque o tacho é perigoso, porque a faca corta. Aquilo que nós fazemos é dar-lhes um ambiente o mais próximo possível da realidade.

Estudante: Uma das questões que te iria perguntar era exactamente como vivencias, no quotidiano, este tema. Já percebi e deste-me inclusive alguns exemplos. Disseste-me e era também uma das questões que te iria perguntar se era importante para ti envolver os pais [remate das duas questões que iam ser colocadas]. Para ti a igualdade de género já tinha sido um tema abordado ou tratado ao longo do teu percurso profissional, ou não?

Educadora: Olha, eu, ao longo do meu percurso (acho eu), e quem está de fora, as vezes, pessoas que vêm com o mesmo papel que tu vieste, como estagiárias, vocês têm sempre um olhar diferente, porque estão de fora e às vezes aquilo que eu acho que não faço se calhar até faço um bocadinho. Eu sinto que não sou uma profissional agarrada ao cor-de-rosa ao azul ou fazer coisas para os meninos ou fazer coisas para as meninas, acho que não tenho sido. E quem diz isto também não tem que ser o tipo de pessoa, de profissional que, “vamos fazer uma recordação, uma pasta de final de ano para os finalistas e a pasta tem que ser vermelha para toda a gente ou tem que ser preta para toda a gente”. Porquê que não pode ser às cores? Porquê que tem que ser preto para todos? Os símbolos, por exemplo, porquê que tem que ser eu a escolhe-los, porquê? Portanto eu acho que tenho tentado ser uma pessoa flexível a esse ponto. Mas aconteceu-me, isto aqui no seguimento das capas de finalistas, num ano, nós fizemos várias capas de várias cores. Portanto às vezes também não é fácil com estes meninos pequeninos de 2/3 anos, fazerem escolhas sem ter opções concretas à frente. Eu vou dizer: “Tu queres uma capa amarela?” eles dizem “siiiiim!”, “queres uma capa laranja?” e eles “siiiiim!”. E às vezes temos que por as coisas a frente e dizer-lhes: “Qual é a cor que tu queres?” ...

Estudante: Foi como com os símbolos.

Educadora: Exatamente! Foi como com os símbolos. Nós pusemos vários à frente e agora “tu escolhes”. Pronto, óbvio, que eles às vezes escolhem um e depois escolhem outro e depois nós tentamos perceber qual foi aquele que eles escolheram mais vezes (risos) e ficamos por ali. E houve um ano em que nós fizemos isso nós, adultos, já tínhamos cortado capas em número suficiente e uma ou duas a mais, de várias cores, e fomos perguntando qual era a que eles queriam. E houve um menino que escolheu cor-de-rosa. E eu... (aí e agora?) para mim isso não tem qualquer tipo de problema! Como se calhar também havia alguma menina que tinha escolhido azul, não me recordo. Mas muitas vezes o azul até é muito melhor interpretado na menina do que o rosa no menino e eu pensei assim: “bem isto para mim não é problema”. Mas eu senti-me na obrigação de falar com a família. Se calhar não o devia ter feito, mas pensei assim, a capa iria ser entregue na festa, com todas as famílias, com pais, com mães, com avôs, com tias, com todas as pessoas que vão. E eu pensei assim “será que vai haver problema?”. Para mim não era problema nenhum, não queria era criar naquela família algum choque ou algum desconforto e que eles dissessem: “O nosso foi o único menino que teve cor-de-rosa”. Porque também não foi aleatório, quer dizer, as capas não foram escolhidas de forma aleatória, forem eles que escolheram. E eu à tarde disse à mãe que gostaria de lhe dar uma “palavrinha” disse-lhe: “Olhe mãe, nós temos estado a preparar as coisas para a festa e nós achamos que lhe devíamos deixar escolher as cores das capas, porque no fundo isto é para eles, é uma recordação do tempo da creche que eles vão levar para a vida ou enquanto

se lembrarem (...) Deixei os meninos escolherem e o ... (a criança em questão) escolheu cor-de-rosa!" e a mãe respondeu: "Oh R não há problema nenhum!" e disse: "Para mim também não há problema nenhum! Ainda bem que você diz isso, eu não queria era criar aqui algum desconforto ou que vocês no dia da festa percebessem que, *então mas só o nosso é que tem cor-de-rosa*. Nada disto foi escolhido por nós, as crianças escolheram o que gostaram ou a cor que gostaram ou o que lhes apeteceu naquele dia".

Mas por exemplo, posso te dizer que no primeiro ou segundo ano de trabalho, já não me recordo, fiz fatos de carnaval diferentes para meninos e meninas. Entretanto isso deixou de me fazer sentido...

Estudante: Mas fizeste porquê?

Educadora: Fiz porque em reunião de equipa com as minhas colegas foi o que se propôs, foi decidido em equipa, eramos 4 pessoas. Eu também não me opus. Se calhar se fosse hoje eu diria: "Então e se não fizéssemos distinção de género?". Agora é óbvio que nós observamos e mesmo nas instituições, e foram aspetos que eu falei contigo, nós observamos, por exemplo, a questão do bibe. Para mim é óbvio e isso existe em todo o lado e ninguém pensa nisso. Não há diferença de cor, o que eu acho bem, não há diferença de cores. Aqui não há, noutras instituições não sei mas não costuma haver. Mas há diferença de modelo, o bibe da menina não é igual ou da menina. E em muitas instituições têm farda, estou a pensar no caso das particulares, a farda do menino é muito diferente da farda da menina. E ainda que as cores muitas das vezes sejam as mesmas mas a roupa em si é muito diferente. É óbvio que, se calhar ainda temos, eu digo "temos", comunidade educativa, um longo caminho a percorrer. Mas dentro do nosso espaço, dentro das nossas salinhas, a pouco e pouco, desconstruir, tentar...

Estudante: Mas pelo que me disseste e pelo teu testemunho acredito que também acabaste por ficar mais flexível em relação a isso. E isso é possível, não é?

Educadora: Sim! Sim! Muitas vezes eles [as crianças] dizem-me: "mas...ela é uma menina". E qual é o teu problema? Nós às vezes também dizemos: "a tua mãe também não tem um carro? Então qual é o problema de ela brincar com o carro?", "O teu pai também não brinca contigo ou o teu pai também não te dá banho? Então qual é o problema de ele dar banho ao bebé ou de ele dar comer ao bebé?".

Estudante: São esse tipo de coisas...

Educadora: Este tipo de pormenores...

Estudante: Que consideras que fazem a diferença?

Educadora: (continua) que fazem a diferença! E que eles crescem a perceber que...

Estudante: (completo o raciocínio) que eles têm um leque de oportunidades?

Educadora: Têm um leque de oportunidades igual não é e que isso não tem que se traduzir... Se eu considero que o contexto educativo é um espaço que alarga as aprendizagens da família, que alarga o ciclo relacional das crianças, que promove novas experiências, novas aprendizagens então, eu não posso limitar oportunidades, não é? Se eu defino que: "hmm, não queres antes pintar de

azul?” Eu não estou a promover aprendizagens, eu não estou a alargar horizontes, eu não estou a enriquecer coisa nenhuma, estou a limitar.

Estudante: Por acaso uma das coisas e pronto esta questão não está aqui. Eu em creche centrei-me muito no Educador **e no papel do Educador em relação** a este tema. E eu que queria tentar perceber se efetivamente o contexto educativo tem alguma influência ou não nisso. E curiosamente pelo que observei, da outra instituição para esta não notei que houvesse influência [nas práticas já adotadas] ou que isso pudesse influenciar ao ponto de às vezes teres alguns comentários assim mais estereotipados. Ou que o próprio influencias as tuas práticas neste sentido...

Educadora: Eu não tenho sentido isso e aquilo que temos e aquilo que trago para a sala e para o grupo não penso se é para menino ou para menina. Ou se calhar sei que posso trazer alguma coisa que pode despertar mais alguma coisa. Por acaso anda agora aí uma “paixoneta” pelos dinossauros, que até as meninas trazem livros de dinossauros e dinossauros. E qual é o problema? Mas também percebo que para as mães não tem sido problema, também percebo que é interesse comum, portanto tem sido interesse, temos dinossauros na sala, houve uma menina que trouxe uma história de dinossauros, houve um menino que percebeu que o fascínio era tanto que o pai lhe ofereceu um dinossauro, dois dias depois chegou uma menina em que o pai lhe ofereceu um dinossauro. Temos também um menino que hoje trouxe um telemóvel cor-de-rosa e tem trazido um “filho” todos os dias para a creche. Portanto percebo que não há qualquer tipo de problema. E nós no ano passado, já aqui nesta instituição, íamos muito brincar lá para cima [1º andar] para o terraço e o chão permite que se desenhe com giz e então andávamos todos deitados no chão a desenhar. E eu fazia desenhos e eles desenhavam por cima e a colega, a auxiliar, andou a tirar fotografias e depois enviou a algumas famílias (num grupo privado) e pôs flores na cara dos meninos, porque, entretanto, mandava para diferentes pais [mantendo a identidade da criança]. E houve alguém que disse... (Ah, nós andamos a brincar com borrifadores, foi no verão, nós andamos a brincar com borrifadores, andamos a desenhar com giz, foi assim uma coisa mais ...) [continua] e houve uma mãe disse: “quem sabe se ele não será um grande jardineiro”. E portanto, era um menino! Para mim não é problema algum e também acho que, ou porque eu tenho uma atitude que assim é, e que a minha intervenção é justificada junto das famílias e a minha intencionalidade é partilhada com as famílias e as pessoas conseguem compreender. Ou então, felizmente, as mentalidades estão a mudar, os pais de hoje estão a mudar, alguns pensam se calhar de uma forma mais limitada, mas, se calhar, de maneira geral as coisas estão a mudar, não sei. Ou então porque os contextos educativos também têm trabalhado nesse sentido.

Estudante: E para além das tuas práticas consideras também que seja importante envolver, neste caso, a auxiliar ou as auxiliares neste processo? Vocês conversarem sobre isso ou não? Se efetivamente observaram alguma coisa? Se isso pode ser discutido? Até que ponto é que podes envolver a auxiliar nesse processo?

Educadora: Este ano em questão a auxiliar que está comigo, nunca observei, nunca ouvi qualquer tipo de comentário ou depreciativo ou desagradável para alguma criança em relação a esse tipo de comportamentos, ou de brincadeiras ou de escolhas. Pelo contrário, muitas vezes eles têm e ela

própria diz “E qual é o problema?” também, ou junto das famílias, brinca com os pais sobre essa situação. E portanto tem sido fácil, quer dizer, fácil, tem sido positivo para eles acima de tudo. É óbvio que a mim me daria mais trabalho se fosse uma pessoa que fizesse algum tipo de comentários ou diferenciação. Agora, por exemplo, e nós ainda há pouco tempo andamos a fazer pinturas e tínhamos o material dividido, porque estamos 3 adultos na sala, tínhamos a mesma atividade a decorrer em três espaços diferentes, um adulto a apoiar em cada dos sítios. Mas as tintas, como tínhamos várias cores, optamos por não sujar muitos copos e então íamos trocando. E, portanto, eles pediam a cor que queriam usar, diziam “Eu quero aquela” e nós dizíamos “então vai lá buscar àquela mesa”. Pronto aquilo foi assim, andavam num vaivém, transportadora, mas correu bem. E, portanto, houve meninos que não quiseram usar azul, houve meninas que não quiseram usar rosa, houve meninos que usaram as cores todas, houve meninas que usaram as cores todas, houve meninos que não usaram. E também nunca senti algum tipo de influência da minha colega sobre as escolhas e eu acho que isso é muito importante, mesmo quando muitas vezes fazemos a prendinha para o pai ou para a mãe ou a prendinha de Natal, nunca senti que ela tentasse influenciar ou que tentasse direcionar a escolha. Eu ponho aqui o azul e o cor-de-rosa e digo “não gostas mais deste?” (apontando para uma direção). A pessoa até está a perguntar, mas quer dizer aquilo que nós no fundo estamos a fazer é direcionar a escolha da criança para aquilo, porque nós achamos que... Portanto as prendas de Natal foram bolas para a árvore de natal, houve bolas com tecidos cor-de-rosa, com tecidos vermelhos, com purpurinas, douradas, prateadas, com pompons, com pompons azuis. Nem tão pouco, e isto não sendo relacionado com o teu objetivo de estudo, nem tão pouco as cores se limitaram ao vermelho, ao dourado e ao verde. As cores do natal, quer dizer, nem sei porque são essas as cores do natal. Mas nem tão pouco as cores se limitaram a isso. Portanto penso que ela é uma profissional bem formada, atenta, desperta para esses assuntos e outros e que também faz um bom trabalho e que sejamos as duas ou seja só ela nos momentos em que está sozinha, acredito que não há esse tipo de “ah, mas ele é menino” ou “ah mas ela é menina empresta o triciclo ao menino e vai lá tu brincar com...”

Entrevista semiestruturada à Auxíliar M de Jardim de Infância

Data: 15 fevereiro 2019

Estudante: Pensas que este tema [Igualdade de género] deve ser introduzido numa sala ou não? Ou, imagina, tu tratas os rapazes e as meninas de forma diferente? Achas que devem ser tratadas de forma diferente? (Auxiliar não entende e reforço a ideia) O mesmo tratamento, sim, no geral. Sim o tratamento que é dado numa sala...

Auxiliar: Eu acho que tem de ser todos tratados de uma maneira igual. Independentemente de ser menina ou masculino... Há cuidados que têm que ser diferentes, para menina ou para menino mas não trata-los de maneira diferente.

Estudante: Esses cuidados que tu falas têm a ver com o quê, por exemplo?

Auxiliar: A higiene é diferente, tem que ter o cuidado de os ensinar, incentiva-los de maneira diferente, a limparem-se, a ter os cuidados de higiene diferentes. Porque há o menino e há menina, claro que aí há diferença, não é? Na limpeza, na higiene...

Estudante: Pronto consideras que há diferenças, há certos detalhes que têm que ser diferentes porque eles são diferentes nalguns aspectos?

Auxiliar: Sim claro, agora na sala, a brincar, não acho que deva haver diferença de espaço, nem de brinquedos. A menina tanto pode querer brincar com carros, como o menino pode querer brincar com um boneco.

Estudante: Para ti isso não te faz...

Auxiliar: Não me faz diferença! Não! Não tem que haver diferença aí!

Estudante: Na sala não tem que haver diferença é isso?

Auxiliar: Não, não tem que haver diferença, nem há! Eles brincam e estão livres para escolherem as áreas que eles quiserem e vão explorar como quiserem.

Estudante: E achas que nós devemos dar as mesmas oportunidades quer a um quer a outro?

Auxiliar: Sim, eles fazem a escolha e nós acompanhamos a escolha da criança e ajudamos. E a partir daí, eles mesmo a brincar, o menino a brincar com a boneca pode ser o pai, pode ser a mãe, pode ser a tia pode ser o tio. A menina pode conduzir um carro, pode fazer uma construção com carros com legos, fazer uma garagem e eles brincam. Na sala eles brincam assim.

Estudante: Achas que é importante, as Auxiliares, por exemplo, se preocuparem com estas coisas?

Auxiliar: Sim porque nós somos uma equipa, temos que trabalhar para eles, as 3 ou as 2, conforme o número da equipa que seja numa sala. Eu acho que nós temos, a equipa, que estar para eles [crianças], empenhada para eles [crianças], apoiar a eles, o importante são eles.

Estudante: Então este tipo de valores, de eles poderem escolher as mesmas coisas, achas que isso é importante numa sala ou de a equipa se preocupar com isso?

Auxiliar: Dos valores para eles sim então, eles têm que ter consciência dos valores

Estudante: E consideras que aqui eles fazem as escolhas que bem entenderem?

Auxiliar: Sim eles têm abertura para isso. Na sala vermelha eles têm abertura. Tem liberdade para escolher, para fazer a escolhas deles e brincarem com aquilo que eles quiserem ou que sentirem-se melhor.

Estudante: E já alguma vez sentiste que um pai não percebesse essa vossa escolha, de, por exemplo, às vezes, haver meninos a brincarem com bonecas.

Auxiliar: Às vezes há um ou outro que pode comentar “oh filho, então, és um menino, estás a brincar com uma boneca?”. Eu como adulta da sala e vejo que acho que tem que ser a minha posição perante a criança, porque foi uma escolha dela, não foi a do pai nem a minha. Eu acho que eles aí, eu questiono o pai “então mas ele pode brincar com a boneca, ele pode ser o pai, ele pode ser a tia, é brincadeira de momento”. Isso não quer dizer que um dia... Vá influenciar noutras coisas. Isso é no adulto não na criança. (Esta é a minha maneira de pensar)

Estudante: Sim, então, se é essa a tua forma de pensar... por mim tudo bem, cada um tem a sua forma de pensar. Só tinha curiosidade em saber a tua opinião e é por isso que estamos a fazer esta entrevista. Quis também fazer-vos esta entrevista para tentar perceber...

Auxiliar: Se temos essa sensibilidade de perceber, não é?

Estudante: Sim é também para tentar perceber se tem essa sensibilidade de perceberem ou não as escolhas das crianças. E também para perceber se a família tem aqui um papel importante nesta “introdução de valores” (pegando nas palavras da Auxiliar)? Achas que é possível, nós também explicarmos às crianças que isso é importante ou não?!

Auxiliar: Importante como?

Estudante: Se isto de nós darmos...

Auxiliar: Abertura?

Estudante: Abertura... e oportunidades...

Auxiliar: Sim!

Estudante: De serem livres, de escolherem?

Auxiliar: Como tudo na vida... Eles têm que ter abertura e têm que ter as escolhas deles... Eles é que têm que pensar por eles, nós, o adulto tem que apoiá-los, né, que são crianças pequenas.

Entrevista Semiestruturada à Auxiliar R de Jardim de Infância

Data: 15 fevereiro 2019

Estudante: As perguntas que eu te vou fazer são sobre o tema do meu relatório. Sabes que o meu tema é sobre a igualdade de género.

Auxiliar: Sim sim...

Estudante: É sobre a igualdade de género. E eu quero saber, mais ou menos, qual é a tua opinião sobre este tema. O que achas sobre isto? Consideras que a forma como deves educar uma menina e um menino é diferente ou não? Se eles têm as mesmas oportunidades? Se fazes diferença entre um menino e uma menina?

Auxiliar: Não, não faço diferença nenhuma...

Estudante: O que pensas sobre a igualdade de género? E nós termos atenção a este tema?

Auxiliar: Eu acho que, na generalidade, temos que os educar da mesma maneira.

Estudante: E isso quer dizer o quê?

Auxiliar: Não há regras para meninos e regras para meninas. As regras são gerais. Temos que educados todos na mesma direção. É o que eu acho...

Estudante: E tu sentes que fazes alguma diferença?

Auxiliar: Não, não faço diferença nenhuma entre rapazes e raparigas, nenhuma! O que eu digo aos rapazes para fazerem, serve, geralmente, para as meninas. As regras dentro da sala são iguais para os meninos e para as meninas. Têm que cumprir as mesmas regras.

Estudante: A nível dos brinquedos ou das áreas que eles podem explorar ...?

Auxiliar: Ai, a nível das áreas, eles também são livres de escolherem as áreas que querem. Há meninos que gostam de brincar na casinha, temos meninos que gostam muito de brincar na casinha. Não é por serem meninos que dizemos “Olha hoje não vais e não vais para essa área, vais para as construções porque tem carinhos”. Não! Eles são livres de optar pela área que eles querem... Independentemente do sexo! Sejam meninos ou meninas.

Estudante: Achas que devemos, ou não, valorizar, por exemplo, dar os brinquedos, darmos livremente os brinquedos e eles explorarem as áreas, sejam meninos sejam meninas?

Auxiliar: Eu acho que sim. Que eles são livres de explorarem, de mexerem, de brincarem. Mas dentro das regras da sala. Há limites! Não é tudo à... São livres mas tem que haver regras.

Estudante: Mas mesmo a tua interação com as crianças, achas que há diferença por ser menino ou menina, ou...?

Auxiliar: Não! Não... Eu, por exemplo, se for à casinha, há meninos e há meninas e eu brinco tanto com os meninos e tanto com as meninas. Tanto me fazem caracóis [no cabelo] os meninos e me tiram os caracóis as meninas, é igual! Não, não há diferença! Eu acho que não há diferença nenhuma...

Estudante: Achas que nós, enquanto Educadores ou Auxiliares devemos ter a preocupação de eles terem os mesmos brinquedos? Pronto, no fundo, de haver uma igualdade de géneros, das oportunidades? Achas que....

Auxiliar: Eu acho que a gente não deve interferir nas escolhas, eu acho que eles escolhem aquilo que gostem e com quem gostem. É o que eu acho.

Estudante: Achas que as Auxiliares também se devem preocupar com estes assuntos?

Auxiliar: Eu acho que sim, se fazem parte da equipa, estão dentro da sala, eu acho que sim.

Estudante: E achas que também devemos envolver os pais aqui ou não?

Auxiliar: Ah sim, tudo o que é feito na sala deve ter continuação em casa e vice-versa. Não e só trabalharmos, neste caso, na sala. E depois em casa não vão ao encontro de tudo o que é exigido... Ou exigirem muito na sala e depois em casa, é ffff....

Estudante: E achas que às vezes há coisas que, por exemplo, as crianças dizem “ah não isso é de menino ou isso é de menina” que vêm já de... [casa]?

Auxiliar: Olha que eu... não há assim muito, não vejo muito disso aqui...

Estudante: Na sala não tens ideia de isso acontecer?

Auxiliar: Não, na nossa sala, não, não tenho.

Estudante: Eles são...

Auxiliar: Epá olha, se queres que eu te diga, acho que ainda não ouvi isso ali. Isso do (Por exemplo) “Não mexas porque é de menino” ou “não venhas para aqui porque é de menina”. Não! Acho que

eles não têm essa noção...mesmo de... se é de menina é só para meninas. Não, eu acho que não.
Acho que eles interagem todos e não fazem diferença.

Apêndice 3 – Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas às Educadoras Cooperantes

Tema	Categoria	Subcategoria	Educadoras Cooperantes	
			Educadora Cooperante Creche (R)	Educadora Cooperante JI (D)
Igualdade de Género	Conceções da Educadora	Diferenças entre géneros Oportunidades diferenciadas Questões de género	“(…) passa por garantir que, independentemente, de uma criança ser menino ou menina, que isso não se traduz em diferença de oportunidades, ou seja, independentemente do género que cada criança (...) tem direito às mesmas oportunidades de aprendizagem, de brincadeira, aos mesmos tempos de brincadeira, de atividades orientadas, de tarefas ou de responsabilidades que lhe são atribuídas” “(…)e que por ser menino não tem mais oportunidades que a menina, ou que a menina não tem que ter mais responsabilidades e menos tempos de brincadeira, ou menos oportunidades de “pisar o risco”	“(…) para mim é muito baseado nas igualdades entre os sexos, entre os meninos e as meninas. Em que não há tarefas só de meninos nem (...), nem cores (...) nem coisas só para se usar só para meninos nem só para meninas. Portanto é um bocado desmistificar a situação em relação a exactamente a isso: a igualdade” “(…), quanto mais eles vão amadurecendo mais se vai percebendo a sua sensibilidade para estas questões (...)” “(…) ser menino ou ser menina ou ser homem ou mulher não tem que se traduzir em diferentes percursos ou obrigações”

Promoção da Igualdade de Género em Creche e Jardim de Infância	Pertinência do Tema na Educação de Infância	Conceitos divergentes da temática (Preconceitos; Orientação sexual; Estereótipos; etc.)	(...) Acaba por haver muito essa questão, preconceitos no fundo, em relação a essas coisas..." "Portanto há muito esse preconceito, mesmo na altura do faz de conta isto acontece muito não é?" "(...)acho que faz todo o sentido e então em Jardim de Infância cada vez mais faz sentido nós abordarmos este tema" "Ah, se fosse ou existir situações que eu considero que valha a pena claro que sim, se for situações que a gente considere que estão a existir e que temos que abordar com a família, claro que sim!" " (...) Em Creche é onde se nota mais, pelo menos pelo conhecimento que tenho e enquanto mãe também era muito em questão em relação das roupas, (...), as meninas não usavam tanto fato de treino porque (...) é mais para os meninos, a questão das cores, os meninos não usarem cor-de-rosa, porque (...) é mais para as meninas"	"O problema depois surge com as questões de orientação sexual, acho eu, e acho que se calhar o maior receio das famílias passa por aí. "O meu filho, é menino, brinca muito na casinha, se calhaaar...". Quer dizer, se calhar coisa nenhuma! E se for? ... Qual é o problema? Faz dele menos o quê? Menos pessoa? Menos profissional? Menos capaz? Menos inteligente? Não faz menos nada!" "Eles estão a reproduzir tarefas que observam no dia-a-dia. Eles estão a desempenhar papéis sociais, eles estão, muitas vezes, a conseguir conquistar comportamentos de controlo de motricidade, de coordenação, de conseguir segurar em dois objetos ao mesmo tempo e combinar a utilização dos dois. O copo e o jarro despeja supostamente alguma coisa. É importante que as pessoas percebam que a brincadeira não é só brincar, não é só ocupar tempo. Daí surgem, se calhar, a maioria das aprendizagens que eles façam, de cores, de quantidades, de tamanhos, de formas, conceitos matemáticos. E é importante que eles passem por isso, são aprendizagens da vida real, que eles só fazem em ação (...)Aquilo que nós fazemos é dar-lhes um ambiente o mais próximo possível da realidade." "Agora é óbvio que nós observamos e mesmo nas instituições, e foram aspetos que eu falei contigo, nós observamos, por exemplo, a questão do bibe. Para mim é óbvio e isso existe em todo o lado e ninguém pensa nisso. Não há diferença de cor, o que eu acho bem, não há diferença de cores. Aqui não há, noutras instituições não sei mas não costuma haver. Mas há diferença de modelo, o bibe da menina não é igual ou da menina. E em muitas instituições têm farda, estou a pensar no caso das particulares, a farda do menino é muito diferente da farda da menina. E ainda que as cores muitas das vezes sejam as mesmas mas a roupa em si é muito diferente. É óbvio que, se calhar ainda temos,
--	---	---	--	--

	Experiências e exemplos no cotidiano	Envolvência da família no processo	“No Jardim de Infância começam a aparecer outras situações, aí já, em que eles próprios começam a trazer um bocadinho a cultura da sociedade para a escola que é: “Ah isso são coisas de menina” (...)” “quando aparece casos no faz de conta, por exemplo, é muito notório, ou quando alguém traz uma blusa se tiver um cor-de-rosa e ele dizem logo “ Ah hoje trazes uma cor de menina” ou quando trazem uns ténis se tiver essa cores acabam muito por fazer essa comparação e não é cor de meninas”	eu digo “temos”, comunidade educativa, um longo caminho a percorrer. Mas dentro do nosso espaço, dentro das nossas salinhas, a pouco e pouco, desconstruir, tentar...” Portanto, às vezes é junto das famílias que temos que nós temos que desmistificar isto e partilhar com as famílias que brincar nas áreas é muito mais do que que simplesmente brincar “Portanto também importa junto das famílias transmitir esta mensagem e desmistificar estas ideias que, as tarefas domésticas não são obrigatória e necessariamente da mulher ou da menina. E que o facto de um menino ou de rapaz ou de um homem as desempenhar não muda nada no seu género” “Para mim não é problema algum e também acho que, ou porque eu tenho uma atitude que assim é, e que a minha intervenção é justificada junto das famílias e a minha intencionalidade é partilhada com as famílias e as pessoas conseguem compreender. Ou então, felizmente, as mentalidades estão a mudar, os pais de hoje estão a mudar, alguns pensam se calhar de uma forma mais limitada mas, se calhar, de maneira geral as coisas estão a mudar, não sei. Ou então porque os contextos educativos também têm trabalhado nesse sentido”
--	--------------------------------------	------------------------------------	---	---

O papel do/a Educador/a	Estratégias adotadas ou a adotar pelas Educadoras	Importância/função/papel do Educador Importância da observação Organização das práticas, atividades e ações Envolvência da equipa educativa Transmissão de valores e oportunidades Atitude dos familiares face à igualdade de	“Tem um papel importante, exatamente! Porque no fundo, se eles logo desde pequeninos forem com estes conceitos interiorizados acabam por crescer e levar aqueles valores e isso é importante. Portanto se começarem desde cedo, faz todo o sentido” “Eles aqui, os miúdos, é muito dentro das cores, dos brinquedos, a maneira de vestir, o género de sapato, “ah isso é sapatos de menino”, “ah isso parecem ténis de menina”. “Aqui não há cores de meninas ou cores de meninos. Olha e eu até costumo dizer “Olha eu gosto muito de azul e há quem diga que o azul é dos meninos e eu gosto muito de azul... Olha a minha bata até é	“Se eu considero que o contexto educativo é um espaço que alarga as aprendizagens da família, que alarga o ciclo relacional das crianças, que promove novas experiências, novas aprendizagens então, eu não posso limitar oportunidades, não é? Se eu defino que: “hmm, não queres antes pintar de azul?” Eu não estou a promover aprendizagens, eu não estou a alargar horizontes, eu não estou a enriquecer coisa nenhuma, estou a limitar” “Até porque nós nas salas, pelo menos eu que tenho trabalho em creche, nós observamos que eles escolhem as áreas e escolhem os brinquedos, no meu caso (e tu tens tiveste cá já tanto tempo) de forma livre. Eles escolhem pelo interesse que esse material ou que esse brinquedo lhes suscita interesse ou pelo amigo que lá está. “O menino tal está ali eu quero ir brincar com ele então vou para ali”. “Penso que é o nosso papel garantir que, tanto os meninos como as meninas, podem brincar na “casinha”, podem brincar com os carros, podem pintar de cor-de-rosa se quiserem pintar de cor de rosa, podem brincar com malas se quiserem brincar com malas. Talvez o nosso papel seja tão ou mais importante junto das famílias como junto das crianças não é ? Porque nós observamos...”

		tarefas, oportunidades etc.	azul!" E pronto, eu tanto sempre dar essas situações no dia-a-dia como comparações, Mas sempre que elas aparecem eu tento sempre reforça-las numa parte positiva em relação à situação e desmistificar a situação, seja da cor, seja da situação, seja da tarefa, aquilo que for" "não há tarefas diferentes, só para meninos nem só para meninos, calham a todos. Seja o colocar das mesas, o limpar, o verificar, o ajudar. Portanto não há aqui tarefas só de meninos ou só de meninas. Quer dizer andávamos não sei quantos anos atrás do passado. O que queremos não é nada disso" "Até pintarem-se muitas vezes, o pintar das unhas [quando solicitado pelos meninos], às vezes, a mim não me incomoda (...)" "E tento sempre desvalorizar e desmistificar um bocadinho a situação e dar valor à outra parte, mas vem um bocadinho de trás claro. Das gerações atrás e mesmo dos pais também e há mães e famílias que não têm esse	"Eu sinto que não sou uma profissional agarrada ao cor-de-rosa ao azul ou fazer coisas para os meninos ou fazer coisas para as meninas, acho que não tenho sido (...) Portanto eu acho que tenho tentado ser uma pessoa flexível a esse ponto" Às vezes eles escolhem a área ou escolhem a brincadeira de acordo com os pares, nem sempre é pelos brinquedos, muitas vezes isso é problema para as famílias ou muitas vezes é problema para o pai chegar e ver, sei lá, o menino a passar a ferro na casinha (agora temos um ferro de engomar na casinha e uma torradeira). E, muitas vezes e até me irrita com estas coisas. "E é esse o nosso papel enquanto profissionais, óbvio, que temos muitas vezes colegas com ideias diferentes. Colegas educadores, colegas professores, colegas auxiliares. E às vezes esta discussão de ideias, antes de chegar às famílias e às crianças, começa logo dentro da própria instituição. Quando nós queremos fazer alguma coisa em comum e depois começam a aparecer aqui..." "Este ano em questão a auxiliar que está comigo, nunca observei, nunca ouvi qualquer tipo de comentário ou depreciativo ou desagradável para alguma criança em relação a esse tipo de comportamentos, ou de brincadeiras ou de escolhas" "É óbvio que a mim me daria mais trabalho se fosse uma pessoa que fizesse algum tipo de comentários ou diferenciação"
--	--	------------------------------------	--	---

			preconceito e têm como definido “se gosta, gosta” “(…) o que é que pode acontecer é que as próprias famílias não aceitam isso como uma boa atitude” “E depois a mãe veio perguntar-me “Ah deixaste o meu filho pintar as unhas?” e eu disse “sim, olhe deixei, se queria pintar as unhas e a atividade era de pintar as unhas, Mãe, depois é tirar em casa”” “E não é por isso que ele não vai vir a não gostar de meninas, portanto se é esse o preconceito ou medo, portanto deixa-lo pintar as unhas e brincar tal e qual com as cores. Como as meninas também brincam com os carrinhos e jogam à bola e não é por isso que não vão seguir a sua vida dentro daquilo que as pessoas dizem que é “o dito normal” (…)”	“E também nunca senti algum tipo de influência da minha colega sobre as escolhas e eu acho que isso é muito importante, mesmo quando muitas vezes fazemos a prendinha para o pai ou para a mãe ou a prendinha de natal, nunca senti que ela tentasse influenciar ou que tentasse direcionar a escolha”
Igualdade e Equidade de Género – Perspetivas de futuro	Perspetivas de futuro	Igualdade e equidade como um símbolo de mudança		“Sim eu acho que é um tema muito importante em qualquer contexto educativo porque, quer dizer, as crianças nascem e não trazem com elas nenhum tipo de (como é que hei de dizer) rótulo de menino ou de menina, não é? E se as crianças ao longo do seu percurso e do crescimento nós vamos observando comportamentos como “tu não podes brincar aí

				que isso é dos meninos” ou “a boneca não é tua” é porque somos nós adultos que lhes passamos essa informação ou pelo menos é a sociedade em geral que acaba por formatar os meninos e as meninas nesse sentido” “Aquilo que me parece importante é que nós, enquanto contexto educativo, enquanto educadores e auxiliares temos que garantir que as crianças crescem num ambiente em que não importa se são meninos ou se são meninas, para que mais tarde possam fazer valer-se disso e possam transmitir esses valores e essa aprendizagem, ser menino ou ser menina ou ser homem ou mulher não tem que se traduzir em diferentes percursos ou obrigações”
--	--	--	--	--

Apêndice 4 – Recordar o Livro dos Direitos das crianças (Nota de Campo de 12 de outubro de 2018)

Momento: Reunião em grande grupo (planificação das atividades)

Na sexta, do dia 12 de outubro, considerei que era o momento adequado para recordar o livro dos direitos das crianças de Ducla Soares. Já estávamos no fim da primeira semana de estágio, as crianças novas da sala já estavam familiarizadas comigo e, portanto, aproveitei o momento em que o grande grupo estava sentado no tapete para iniciar ao reconto do livro dos Direitos.

Rafaela – Bem, para alguns, este livro é uma novidade, mas para outros não é, quem se lembra deste livro que eu tenho na mão?

M – É o livro dos direitos Rafaela!

Rafaela – Muito bem, a M tem razão!

L – É o livro das crianças.

Rafaela – Sim L é o livro dos direitos das crianças!

(reparo que as três novas crianças da sala ficam pasmadas a olhar para o livro)

G –No livro mostra que as crianças podem brincar.

Rafaela – Isso mesmo, o G lembrou-se. Vamos recordar os direitos das crianças, pode ser?

B – Siiiiim!

SC – Eu quero!

Mg – Do quê? (pergunta baixinho o Mg à Educadora)

Educadora – Dos direitos, escuta o que a Rafaela vai dizer (responde baixinho para o Mg)

Rafaela - Vocês sabiam que as crianças têm direitos?

P – Sim Rafaela!

“Siiiiim” – dizem algumas crianças.

Rafaela – Os direitos Mg, são coisas que as crianças merecem ter, podem fazer ou devem ter.

M – As crianças têm o direito de ter a família.

Rafaela – Muito bem M, esse é um dos direitos! Vou abrir o livro para descobrirmos os outros direitos, sim?

(Começo por ler a primeira página)

Rafaela – “Cada criança é única, é especial para quem a ama ... Mas nem todas têm os mesmos direitos, que sejam rapazes ou raparigas... Há crianças de pele branca,

negra ... com cabelo liso, ondulado ou crespo”. Olhem aqui! (Mostrando-lhes a imagem do livro)

B – Crespo? A S? (é o apelido de uma das crianças da sala)

SC – Não, não!

Rafaela – Crespo tem a ver com o cabelo B, o teu cabelo é liso, mas desta criança é crespo. (apontando para a figura do livro)

Educadora – Cabelo crespo é assim encaracolado.

Rafaela – As crianças têm o direito em ter uma... família! (Viro o livro e mostro-lhe a página correspondente) Tinhas razão, M!

(M sorri)

Rafaela – Todas as crianças têm o direito de ter um nome!

P – Beatriz, Gonçalo, ...

M – Margarida, Miguel!

Rafaela – Pois é! Este bebé que está na barriga da mãe irá ter um nome!

B- Ainda não nasceu...

Rafaela - Todas as crianças...

“Todas as crianças” - repetem algumas crianças

Rafaela - Têm o direito de crescer com saúde, olhem aqui!

SC – Está a lavar os dentes, como nós Rafaela!

Rafaela – Pois está S! E aqui temos um menino a comer fruta, legumes...

M – Maçã com casca Rafaela, como tu, andas a tentar comer!

Rafaela – Sim, pois é (respondo a rir) Temos que tentar comer de tudo um pouco.

B – Eu não gosto de brócolos!

Educadora –Shhh, escutem...

Rafaela – Olha! Olhem aqui!! (Viro o livro) Todas as crianças têm direito à educação!

GC – De ir para a escola.

M – Do ATL.

Mg – De ir brincar na Sala e lá fora (espaço exterior)!

Rafaela – Muito bem! É verdade todos têm direito a ir para a escola, seja na creche, no jardim de infância, no ATL, ali na escola primária...

MI – A minha mana anda na escola dos grandes!

Rafaela – Olha, olha... oh... aposto que vocês vão gostar muito deste direito... (viro o livro)

T – Jogar!

R – Jogar da bola

Rafaela – Todas as crianças têm o direito de brincar!

M – Andar de baloiço.

Rafaela – Ah sim, ou de ler como este menino está aqui a fazer! (aponto para a figura)

SC – Como nós!

Rafaela – Sim, como vocês fazem na área da leitura!

Rafaela – “As crianças deficientes têm os mesmos direitos que as outras”, olhem aqui, este menino anda numa cadeira de rodas, mas tem os mesmos direitos que qualquer um de vocês.

MI – Sabes Rafaela, no trabalho da minha mãe há uma menina que anda de cadeira de rodas.

Rafaela – E ela tem também direitos MI!

MI – Sim!

GC – É como o N do ATL!

Rafaela – Exato!

GC - Ele morde e chora.

Rafaela – Mas temos que o respeitar e quando isso acontece têm que falar com os adultos. Vocês já sabem.

GC – Sim...

Rafaela – “As crianças têm o direito de dar a sua opinião”, de falar sobre as coisas, por exemplo da sala...

B – LA LA LA LA, FALAAAAAR!

Rafaela – Calma B, todas as crianças podem falar, mas temos que nos respeitar uns aos outros, esperar pela nossa vez...

M – Pois é B a Rafaela e a D (Educadora) já disseram isso.

Rafaela – Olhem aqui, estas crianças andam na guerra? Vocês concordam com isso?

MI – Nãooooo!

Rafaela – As crianças não devem trabalhar.

Mg – Mas as crianças podem brincar às pistolas da guerra!!!

Rafaela – Mas estas estão na guerra a sério, as armas que elas têm são verdadeiras.

Mg – Não, não!

Rafaela – É verdade Mg!

M – Pois é! A Rafaela já disse. Há crianças na guerra!

(la fechar o livro quando a P repara numa imagem do livro)

P – O que é isso Rafaela?

Rafaela – Isto são os deveres das crianças, as crianças devem respeitar os pais, os professores.

M – Os adultos... A D (Educadora), a M (Auxiliar), a R (Auxiliar) e a Rafaela...

Rafaela – Boa! Não devem brigar ...

M – Nem bater nos outros!

“Pois é!” – repetem algumas crianças.

Rafaela – Devem ajudar em casa e na Sala vermelha.... Devem proteger o Planeta Terra.

SC – A arrumar a sala, não é?

Rafaela – Exatamente SC!

(fecho o livro)

Rafaela – E vocês, acham que os meninos e as meninas têm os mesmos direitos?

“SIIIIM” – dizem algumas crianças.

Mg – Não, não!!!

M – Têm, têm Mg, a Rafaela disse que sim!

Mg – Não!!!!

Rafaela – Calma M, diz-me Mg porque achas que os meninos e as meninas não têm os mesmos direitos?

Mg – Porque não!

Rafaela – Os meninos podem brincar como as meninas podem brincar?

PODEM! – Dizem algumas crianças

Mg – Não podem não!

Rafaela – As meninas não podem jogar à bola, como tu jogas?

(Mg acena que não com a cabeça)

M – Podem podem, eu jogo!

Rafaela – E os meninos podem brincar com bonecas?

Mg – Não as bonecas são para as meninas!

SC – São para as meninas e os meninos!

Mg – Não não! São para as meninas!

Rafaela – E os carros?

P – São de todos!

Mg - Não, quem brinca com os carros são os meninos!

Rafaela – Mas aqui na Sala nós podemos brincar com todo o tipo de brinquedos, não é? Há meninas que brincam com carros, às construções e há meninos a brincar com os bonecos e na área da casinha! Nós podemos brincar com tudo, não é?

M – Pois é!

Mg – Mas ...

(Entra a Auxiliar e pede que nos comecemos a organizar para irmos para o exterior pois os almoços estão quase prontos)

Rafaela – Pessoal, para a semana, voltamos a falar sobre isto pode ser? Vamos... com calma... dar a mão ao par para irmos vestir os casacos e irmos brincar lá fora.

Apêndice 5 – Registos Fotográficos de atividades com as crianças

Área da Casinha: L e G (Nota de Campo: 15 de outubro de 2018)



A L a explicar ao G o que se faz num cabeleireiro

Refletir sobre os Direitos das Crianças de todo o Mundo (Nota de campo: 19 de outubro de 2019)



Diferentes momentos da atividade “Refletir sobre os Direitos das Crianças de todo o Mundo”

“Para menino, para menina ou para ambos?” – Criança M (Nota de Campo: 22 de outubro de 2018)



Criança M a realizar o jogo “Para menino, para menina ou para ambos?”

“Para menino, para menina ou para ambos?” – Criança MI (Nota de Campo: 23 de outubro de 2018)



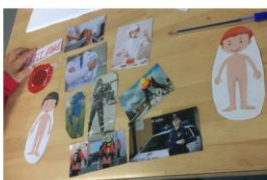
A Criança MI a realizar o jogo “Para menino, para menina ou para ambos?”

“Para menino, para menina ou para ambos?” – Criança GC (Nota de Campo: 22 de outubro de 2018)



A Criança GC a realizar o jogo “Para menino, para menina ou para ambos?”

“Para menino, para menina ou para ambos?” – Estratégias adotadas (Nota de Campo: 22 e 23 de outubro de 2018)



Estratégias adotadas durante o Jogo “Para menino, para menina ou para ambos?”

