



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO
EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Alexandra Isabel Ferreira Bento

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Dezembro de 2011



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO
EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação científica
da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Alexandra Isabel Ferreira Bento

Dezembro de 2011

“(...) aquilo que as crianças necessitam é de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, uma relação com alguém em quem confiem, respeito, um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu nível de desenvolvimento, oportunidades de interagir com outras crianças e liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos”

(Portugal, 1998: 208)

RESUMO

Apresento, neste Relatório Final de Prática e Ensino Supervisionada, a descrição e reflexão do percurso que vivi num Jardim de Infância da cidade de Portalegre. Assumi este percurso como um projecto que enquadra a prática pedagógica que, ao longo do ano, e em particular do segundo semestre, fui desenvolvendo. No entanto, e à medida que fui apresentando o relatório, dei especial relevo às questões de género, tendo em vista a promoção da Igualdade de Género.

O desenvolvimento deste projecto de reflexão-ação-reflexão assenta em pilares da pedagogia participativa da infância, dando voz às crianças, escutando-as e entendendo-as como seres com capacidade de participação e de decisão.

Alguns procedimentos, que enquadrei no âmbito da metodologia de investigação-acção, serviram para ir discutindo, analisando, interpretando, tomando decisões e encontrando referentes que me ajudaram a enquadrar a prática pedagógica desenvolvida. Esses mesmos procedimentos ajudaram a construir saberes com base em situações concretas, vivenciadas e facilitadoras da minha construção como educadora de infância, quer em termos mais genéricos, quer em termos da igualdade de género a promover na educação de infância.

Palavras-chave: *Educação Pré-Escolar, Igualdade de Género, Intervenção Educativa.*

ABSTRACT

This Final Report of Supervised Teaching Practice presents the description and reflection of the path which I followed in a kindergarten in the city of Portalegre. I took this path as a project that fits the pedagogical practice that, over the year, and in particular the second semester, I have been developing. However, as I was presenting the report, I gave special attention to gender issues, so as to promote Gender Equality.

The development this project reflection-action-reflection is based on the pillars of childhood participative pedagogy, giving voice to the children, listening to them and understanding them as beings with the capacity of participating and deciding.

Some procedures that I fit in the investigation-action were used as means to discuss, analyse, interpret, make decisions and find references which helped to understand the teaching practice. These same procedures have helped to build knowledge based on specific situations and experiences, as a way to case my education as pre-school teacher, wether in more general terms, or in terms of gender equality promoting the education of children.

Key-words: *Pre-school Education, Gender Equality, Educational Intervention.*

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos que há a fazer são muitos, pois felizmente estou rodeada por um grupo de pessoas que gostam de mim e que me apoiam bastante.

Em primeiro lugar os meus agradecimentos vão para a **Professora Amélia Marchão**, tanto por me ter acompanhado ao longo de todo este trabalho, como pela sua disponibilidade, sinceridade e amizade. Pessoa, muito importante para a construção do meu perfil enquanto educadora de infância, sendo uma grande fonte de inspiração.

Às **crianças** que acompanhei durante este ano, ao ‘meu’ grupo de crianças. Um grupo muito simpático, ternurento, amigo e divertido. São umas crianças muito especiais.

À **educadora titular**, por me ter recebido na sua sala e me ter feito sentir à vontade na sala, por sempre incentivar a inovar.

À minha parceira e amiga **Alexandra Calha**, que sempre se mostrou disponível para mim, com quem partilhei ideias, desabafos, alegrias e até algumas tristezas. Fomos sem dúvida um bom par.

Também um obrigada, a todos os **professores e professoras** que me acompanharam ao longo de toda a minha formação, que de um modo geral todos/as deixaram uma marca positiva, mostrando-se preocupados e disponíveis para comigo. E, por este último ano não ter sido muito fácil, tenho um agradecimento muito especial a fazer a todos os professores e professoras que me acompanharam durante este ano, e ainda à Professora Luísa Panaças e Luísa Carvalho, que apesar de não terem participado neste processo de forma directa, sempre tiveram uma palavra amiga e de incentivo.

De seguida, e não menos importante, à minha família. Em especial, é claro, à minha **mãe**, ao meu **pai** e **irmã**. Aos meus pais, porque se hoje cheguei onde cheguei, não teria sido possível, se eles não me tivessem apoiado, incentivado, chamado à razão e dado toda a atenção e carinho que sempre necessitei. Um grande OBRIGADA pelos pais que são, gosto muito de vocês. À minha irmã, que deve ser a ‘pessoa mais chata’ que conheço, mas que sem dúvida gosto muito e já não saberia viver sem ela. Sei que na maioria das vezes estamos sempre em ‘choque’, mas também sei que gosta muito de mim, e que está contente por eu estar bem. Obrigada Guidinha!

Também, um grande obrigada, às minhas **amigas**, tanto de Coruche como de Portalegre, e **Rafinha**. É muito bom ter-vos por perto. No entanto, tenho a destacar a ‘*Secret Family*’ (**Carlota, Joana, Rita e Ana**), que esteve sempre comigo durante este último ano, que foi um ano bastante intenso e por vezes difícil de gerir. Foi um ano sem dúvida de muitas partilhas,

de brincadeira, de risos, de choros, de trabalho, de descobertas, de entreajuda, companheirismo, e acima de tudo, de uma grande AMIZADE. Obrigada!

Para finalizar, tenho a agradecer à **minha turma**, que apesar de pouquinhos, fomos bastante unidas e disponíveis para nos auxiliarmos e apoiar. Parabéns a todas, tanto às que já concluíram esta etapa, como as que estão quase, quase. Este ano não foi fácil, mas nós soubemos dar luta.

*"O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem.
Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis."*

Fernando Pessoa

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

- **CITE** – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego
- **CNE** – Comissão Nacional de Educação
- **DEB** – Departamento da Educação Básica
- **DQP** – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
- **EB1** – Escola Básica com 1.º ciclo
- **IA** – Investigação-Ação
- **MAEPE** – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar
- **NAEYC** – The National Association for the Education of Young Children
- **OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- **PES** – Prática de Ensino Supervisionada
- **PIS** – Prática e Intervenção Supervisionada
- **TEIP II** – 2.ª Geração de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Abreviaturas:

- **Ed.T.** – Educadora de infância titular
- **Ed.E.** – Educadora de infância estagiária
- **S.d.** – Sem data

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO I – A Educação Pré-Escolar	12
1. Caracterização da Educação Pré-Escolar	12
1.1 Documentos Orientadores da Educação Pré-Escolar	14
1.2 O Currículo na Educação Pré-Escolar.....	17
1.2.1 Opções curriculares para a Educação Pré-Escolar	20
CAPÍTULO II – Igualdade de Género	28
1. A Identidade de Género.....	28
1.1 Estruturas promotoras de desigualdade em função do género.....	32
1.2 A Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar	35
PARTE II - MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	40
1. Percurso(s) e Contexto	41
1.1 Uma metodologia: planear e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação- acção.....	42
1.1.1 Instrumentos de recolha utilizados e procedimentos seguidos na sua análise.....	44
1.2 Estabelecimento educativo onde decorre a acção.....	51
1.3 Constituição e caracterização do grupo.....	53
2 Acção em Contexto	56
2.1 Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada.....	56
2.2 Reflexão Específica e no âmbito da ‘igualdade de género’.....	62
2.2.1 Contributos para o desenvolvimento das actividades de ‘igualdade de género’	63
2.2.2 Concepções, desenvolvimento e reflexão das actividades de ‘igualdade de género’ ...	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
BIBLIOGRAFIA.....	86
ANEXOS.....	90
Anexo 1 – Calendarização da Prática de Intervenção Supervisionada.....	91
Anexo 2 – Ficha de (auto)avaliação.....	93
Anexo 3 – Questionário para as Educadoras de Infância	97
Anexo 4 – Questionário para Encarregados de Educação.....	100
Anexo 5 – Guião de Entrevista às crianças	104
Anexo 6 – Personagens ‘Ana’ e ‘Tiago’	106
Anexo 7 – Planta da sala G	107
Anexo 8 – Fotografias da sala G (vistas)	108
Anexo 9 – Dados das crianças da sala G do Jardim de Infância dos Assentos	109

Anexo 10 – Painel com a ‘mãe’ e o ‘pai’ da sala G	110
Anexo 11 – Dilemas.....	111
Anexo 12 – Power Point “A nossa vida é uma animação”	112
Anexo 13 – Desenhos das crianças sobre as profissões	116

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Sugestões dadas pelo grupo da sala G para a oferta de prendas à Ana e ao Tiago.	70
Quadro 2: Actividades desenvolvidas no âmbito das questões de género	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idades dos Encarregados de Educação titulares de cada criança do grupo da sala G	53
Gráfico 2: Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação titulares de cada criança do grupo da sala G.....	54
Gráfico 4: Em Portugal existe igualdade de género?	68
Gráfico 3: Em Portugal, homens e mulheres têm direitos iguais?.....	68
Gráfico 5: Profissões sugeridas pelas crianças do grupo da sala G.....	81

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Vista da Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância dos Assentos	51
Imagem 2: ‘Mãe’ a realizar tarefas domésticas	70
Imagem 3: ‘Pai’ a realizar actividades desportivas	70
Imagem 4: Momentos de elaboração da figura da mãe.....	76
Imagem 5: Elaboração do poema ‘A mãe é...’	77

INTRODUÇÃO

Este relatório evidencia o trabalho realizado ao longo do período de Prática e Intervenção Supervisionada (unidade curricular de Prática e Ensino Supervisionada) que decorreu num Jardim de Infância público da cidade de Portalegre, com um grupo de vinte e três crianças.

Contudo, o trabalho aqui apresentado não pode deixar de se alicerçar no percurso que vivi na unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada que decorreu no 1.º Semestre e que me permitiu construir conhecimentos muito importantes sobre esse contexto educativo, sobre as práticas da Educadora titular e sobre o grupo de crianças.

Foi esse conhecimento que me permitiu definir o tema integrador deste relatório – a *Igualdade de Género em contexto de Educação Pré-Escolar*. Este tema encontra-se associado à área de formação pessoal e social, área bastante transversal, em que todas as suas componentes curriculares deverão permitir a promoção de atitudes e valores nas crianças, que com o tempo lhes permitirão tornar-se cidadãs e cidadãos conscientes e solidárias/os, facilitando a sua capacidade para a resolução de problemas ao longo da vida.

A escolha deste tema surge através do conhecimento que fui obtendo do grupo de crianças. No âmbito da observação desenvolvida não se percepcionou qualquer trabalho pedagógico que fosse responsivo relativamente às questões de género.

Ao pensar-se em questões relativas ao género, tem-se a noção que a sua abordagem, na maioria das vezes, não é fácil, o que faz com que esta temática seja muitas vezes contornada ou até mesmo esquecida. Esta é uma temática que necessita com alguma urgência de ser reflectida, percebendo o quanto as questões de género são importantes para todos nós sociedade e de que forma nos influenciam todos os dias.

E é, segundo esta ideia, que surge o projecto de prática, tendo como objectivo principal a promoção da igualdade de género dentro do grupo de crianças acompanhado.

As crianças foram encaradas como elementos centrais neste projecto; as suas acções e opiniões foram sempre tidas em conta. Ao longo da implementação do projecto tentou-se que este fosse sempre significativo para todos os elementos do grupo, sendo responsivo, tanto a nível de interesses como de necessidades, promovendo-se a valorização de competências individuais, a partilha de experiências e expectativas e o bem-estar e a auto-estima. A criança é “(...) possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008: 16).

Partindo do conhecimento do contexto educativo e, em particular, do grupo de crianças e da prática da Educadora titular, delinearam-se as estratégias de intervenção: colocaram-se questões de partida e traçou-se um plano, tentado encontrar respostas as essas mesmas questões, ao mesmo tempo que se tentava planear a acção educativa-pedagógica de forma concreta e integrada.

Reflexão-acção-reflexão foram uma constante ao longo do percurso que também foi encarado e perspectivado num quadro de investigação-acção, pois como salienta Máximo-Esteves (2008) é necessário que os educadores se assumam como profissionais reflexivos e críticos, capazes de realizarem uma “*triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas*” (op.cit: 8) inspirando-se em procedimentos e práticas de investigação-acção.

Assim, a observação constitui a base da construção do conhecimento prático que foi emergindo ao longo do percurso vivido e para o qual também contribuíram o conhecimento das concepções das crianças (conhecidas através da observação, registadas em notas de campo e através da entrevista); o conhecimento das práticas e das concepções da Educadora titular (conhecidas através da observação, notas de campo e questionário); e o conhecimento das concepções dos encarregados de Educação (recolhidas através de questionário).

O presente relatório está organizado em duas partes, sendo a primeira referente ao *enquadramento teórico* e a segunda ao *modo de organização e realização da prática*.

Na primeira parte, no enquadramento teórico, tentam-se fundamentar as opções práticas posteriormente desenvolvidas. Esta primeira parte encontra-se dividida em dois capítulos, sendo o primeiro referente à *Educação Pré-Escolar em Portugal*, e o segundo relativo à *Igualdade de Género*.

Na segunda parte deste relatório, que designei *modo de organização e realização da prática*, apresenta-se o *Percurso e o Contexto*, salientando-se: a justificação das opções metodológicas e os instrumentos de recolha utilizados, bem como a caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças. No segundo ponto, *Acção em Contexto*, desenvolvi uma reflexão geral da Prática e Intervenção Supervisionada em que se foca a intervenção desenvolvida nas diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. De seguida, apresenta-se a reflexão específica e no âmbito da ‘Igualdade de Género’, onde se consideraram os contributos para o desenvolvimento das actividades de igualdade de género que obtivemos através da observação e da ‘escuta’ das concepções das crianças, da Educadora e dos Encarregados de Educação.

Termino com a apresentação de algumas considerações finais, assim como a bibliografia que serviu de suporte a este trabalho.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A Educação Pré-Escolar em Portugal

“(…) um bom começo vale para toda a vida”

(ME, 1998: 5)

1. Caracterização da Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar começa a dar os seus primeiros passos, em Portugal, logo no século XIX, surgindo associada à afirmação da classe média, que se vai tornando cada vez mais influente e educada, com novos valores e uma visão diferente da educação da criança e do cidadão. Em simultâneo, o país começa um processo de industrialização, ainda que lento, acompanhado também do movimento das populações rurais para zonas mais urbanas, *“(…) o que implicou a necessidade e a procura de níveis de educação mais elevados. As mulheres acedem ao mundo do trabalho, na sua maioria como operárias, com as decorrentes alterações da estrutura e do funcionamento da família”* (ME, 2000: 17). No entanto, muitas décadas passaram e só no final do século XX a Educação Pré-Escolar assume as características que hoje conhecemos.

A Educação Pré-escolar é actualmente reconhecida, e tal como referido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) – artigo n.º 2, como

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Esta etapa educativa é referente a crianças entre os 3 anos e os 6 anos de idade. Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) – artigo n.º 5, é referido que a frequência relativa da Educação Pré-Escolar é facultativa, sendo encarada, essencialmente, como função das famílias. No entanto, e tal como é afirmado na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) – artigo n.º 3, cabe *“(…) ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar”.*

A este nível de educação, e por ser encarada como uma parte da educação básica, não se poderá deixar de lhe atribuir a característica de universalidade, caracterizando-se por ter uma oferta generalizada, acessível e gratuita.

Embora a frequência não seja obrigatória, a Educação Pré-Escolar poderá ser desenvolvida em diferentes modalidades e instituições, podendo estas ser da responsabilidade do estado, ou

não. Estas mesmas modalidades e instituições formam a rede nacional de Educação Pré-escolar.

As instituições poderão ser públicas ou privadas, sendo todas regidas pedagogicamente pelo Ministério da Educação, que em parceria com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social tentam expandir a rede Pré-Escolar ao máximo de crianças. Resulta desta parceria, o estabelecimento de regras e normas organizativas e pedagógicas, assegurando-se também o acompanhamento, inspecção e avaliação das demais instituições.

São princípios gerais orientadores de toda a acção do Estado (ME, 2000: 28):

- “O princípio da não discriminação;
- O interesse superior da criança;
- O direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento;
- O respeito pelas opiniões das crianças.”

A Educação Pré-Escolar tem como objectivos gerais a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentando a sua inserção em grupos sociais diversos, e estimulando o seu desenvolvimento global, com base nas suas características individuais. Contribui ainda, para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens, sem esquecer também, a importância de se proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança.

Durante esta etapa poderão ser identificadas algumas inadaptações, deficiências ou precocidades por parte da criança, o que contribuirá para que haja uma resposta atempada às suas necessidades, proporcionando a melhor orientação e encaminhamento.

Para Marchão (2010: 47-48) a Educação Pré-Escolar deverá proporcionar 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. Apoiando as famílias na educação das crianças, importa proporcionar a cada uma oportunidades para a construção e desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que importa promover a sua integração social e a predisposição para a entrada na primeira etapa escolar, o 1.º ciclo do Ensino Básico”.

Nesse sentido, e como é afirmado pelo Ministério da Educação (2000), a Educação Pré-Escolar deve favorecer mais do que a preparação para a escolaridade formal, pois deve constituir uma oportunidade para as crianças desenvolverem atitudes positivas para com o ‘acto de aprender’, e atitudes que permaneçam durante toda a vida.

Este nível educativo é da responsabilidade de um/a educador/a de infância e a sua prática obedecerá a um ciclo, tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE): observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Estas etapas surgem

ligadas, estabelecendo uma relação muito próxima, em que é necessário conhecer muito bem cada uma das crianças do grupo. A intervenção profissional do/a educador/a deve passar por observar cada criança e o grupo quanto às suas necessidades; planejar situações de aprendizagem desafiadoras; agir, no sentido de concretizar as suas intenções consoante as propostas das crianças e situações imprevistas; avaliar a adequação do processo educativo, verificando os seus efeitos quanto à progressão das aprendizagens; comunicar com os outros adultos e com os pais; e articular os diferentes níveis de educação, facilitando a transição de um nível para o outro.

1.1 Documentos Orientadores da Educação Pré-Escolar

A partir de 1996/97 a Educação Pré-Escolar assume uma nova dimensão na sociedade portuguesa, dando-se desde então cada vez mais atenção a esta etapa. É atribuída maior importância na selecção das pessoas responsáveis por este tipo de educação, educadoras e educadores de infância, exigindo-lhes formação adequada, e são também, concebidos vários recursos de apoio tanto para os adultos responsáveis pelos grupos de crianças como para as instituições que as acolhem. São exemplos a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Decreto-Lei n.º 241/2001 em que é definido o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e mais recentemente, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (MAEPE).

No que se refere à publicação da **Lei n.º5/97** de 10 de Fevereiro pode-se afirmar que esta surge “(...) *na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (...)*”, tal como referido nesta mesma Lei no artigo n.º 1, constituindo-se como marco importante para a Educação Pré-Escolar, com efeitos muito significativos para o Sistema Educativo Português.

Esta Lei veio permitir e facilitar a leitura da Educação Pré-escolar, definindo-se marcos importantes, nomeadamente, o conceito de Educação Pré-Escolar, quais as características e objectivos deste nível educativo, qual o papel do Estado e das famílias, caracterização do estabelecimento educativo de Educação Pré-Escolar e normas organizativas e administrativas das instituições que desenvolvem este tipo de educação.

No que se refere às **OCEPE**, estas constituem um documento de referência, em que é destacada a importância e a função da Educação Pré-Escolar, alertando e orientando para o que deverá ser proporcionado às crianças. São um apoio para as práticas pedagógicas das

educadoras e dos educadores da rede nacional de Educação Pré-Escolar, destinando-se à organização da componente educativa.

Estas orientações não deverão ser encaradas como um programa, pois assentam numa “(...) *perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças*” (ME, 1997b: 13). Distinguem-se também de algumas concepções de currículo, pois são gerais e abrangentes, o que possibilita “(...) *o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação*” (Portugal & Laevers, 2010: 9).

As OCEPE têm como principal objectivo contribuir para a melhoria da Educação Pré-Escolar, para que as crianças que a ela acedem tenham acesso a bons exemplos cívicos e a uma vida social, emocional e intelectual saudável. Pretende-se que a Educação Pré-Escolar esteja ao acesso de todos.

Este documento está organizado em duas partes principais: uma primeira parte referente aos princípios gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e, uma segunda parte, respeitante à Intervenção Educativa em que é destacada a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa.

As áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE são “*âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer*” (ME, 1997b: 47). São encaradas

“(...) *como mais do que áreas de actividades que devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, permitindo que a criança se relacione, pense, compreenda, criando, explorando e transformando-se através de acções e oportunidades cada vez mais complexas*” (Marchão, 2010: 51).

É possível identificar nas OCEPE uma matriz socioconstrutivista, pois há uma tentativa de relacionar e articular as diferentes áreas de conteúdo, contextualizando e encarando-as através das interacções com os outros, permitindo que a criança construa a sua identidade.

“*Nesse sentido, vislumbra-se também que uma abordagem curricular flexível e integradora permite uma relação e rentabilização constante das realidades envolventes a cada contexto de Educação Pré-escolar, reforçando, deste modo, o desenvolvimento e a aprendizagem através da relação e confronto com o quadro social e cultural e a utilização das capacidades de expressão e comunicação*” (Marchão & Correia, 2010: 4).

As áreas de conteúdo que se devem desenvolver ao nível de um contexto de Educação Pré-Escolar, de forma globalizante e articulada, são: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo.

Com a aprovação do **Decreto-Lei n.º 241/2001** definiu-se o perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico e secundário. É a partir deste diploma, e no que diz respeito às educadoras e educadores de infância, que é dada maior importância ao estatuto destes profissionais, passando pela organização dos cursos de formação inicial, assim como a certificação que permite a qualificação profissional para a docência. Os cursos de formação inicial são concebidos tendo por base normas e referências estatais. Neste diploma também é feita a referência ao/ à educador/a enquanto elemento responsável pela concepção, desenvolvimento e integração do currículo.

O educador, ou a educadora de infância, é responsável por construir e gerir o currículo, fazendo-o através da planificação de actividades, projectos curriculares, organização e avaliação do ambiente educativo. Ao organizar o ambiente educativo, estes profissionais devem ter em conta o espaço e os materiais, enquanto recursos potenciadores de desenvolvimento curricular, *“(...) rentabilizando-os em experiências educativas integradas, disponibilizando e utilizando materiais diversificados que estimulem as crianças. Nestes materiais devem inserir-se os ligados aos contextos e às experiências das crianças”* (Marchão, 2010: 163).

No que se refere ao documento recentemente publicado pelo Ministério da Educação, as **Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar**, este visa contribuir

“(...) para esclarecer e explicitar as «condições favoráveis para o sucesso escolar» indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo” (ME, 2009).

Este documento não deverá ser encarado como um elemento condicionador da prática educativa por parte das educadoras e educadores, não sendo por isso motivo para se esgotar ou limitar oportunidades e experiências de aprendizagem, muito pelo contrário. Deverá ser encarado como

“(...) um instrumento facilitador de diálogo entre educadores e professores do 1.º ciclo, nomeadamente os que recebem o primeiro ano, a quem competirá dar seguimento às aprendizagens realizadas ou se, por qualquer razão, inclusive no caso das crianças que não tenham beneficiado de educação pré-escolar, as metas não tiverem sido alcançadas, assegurar que isso aconteça” (ME, 2009).

O principal objectivo das MAEPE é contribuir para o sucesso educativo, permitindo e facilitando a compreensão do que as crianças aprendem e deverão saber no final da Educação Pré-Escolar junto dos adultos que as rodeiam, nomeadamente pais e educadores. Estes adultos deverão estar mais despertos para as aprendizagens, incentivando-as em situações informais do dia-a-dia. A não concretização de algumas metas por parte da criança não deverá constituir um impedimento para o seu ingresso no ensino formal, o 1.º ciclo do Ensino Básico.

A organização e estrutura das MAEPE têm por base as OCEPE, estando organizadas por áreas de conteúdo, sendo elas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo e Tecnologias de Informação e Comunicação.

1.2 O Currículo na Educação Pré-Escolar

O currículo, segundo Marchão, deverá ser encarado como “(...)uma identidade polissémica, susceptível de múltiplas interpretações, que pode incluir apenas a definição global dos objectivos (...)”, ou incluir também os diversos acontecimentos que ocorrem num determinado contexto educativo, ocorrendo de “(...) forma evolutiva, circunstanciando-o a um tempo, a um espaço, a cenários científicos, bem como a ideias de natureza social, cultural, política e económica” (2010: 35).

Em Portugal, ao nível da Educação Pré-Escolar, as OCEPE, que não podendo ser encaradas como um currículo, são uma referência que permite ao/à educador/a desenvolver um currículo face à realidade vivida. Tal acontece através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, que visam a construção da aprendizagem integrada. O currículo “(...) não pode ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele «acontece» (...) de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo” (Siraj-Blatchford, 2007: 10).

Para organizar e desenvolver um currículo é essencial o conhecimento das características das crianças com quem se pretende trabalhar, nomeadamente no que à idade e aos meios em que estão inseridas diz respeito, para que se possa proporcionar uma resposta positiva e adequada face às suas necessidades. Também, a postura do/a educador/a não deverá passar por um constante destaque das limitações da criança relativamente aos seus progressos ao

longo das várias etapas do seu desenvolvimento, mas sim, perceber e aceitar o que a criança com esta idade sabe e como esse conhecimento está organizado.

Na concepção do currículo, para além do bom conhecimento que se deve ter do grupo e de cada criança em particular, é também indispensável que se conheçam bem as áreas de conteúdo que deverão ser abordadas, recorrendo-se a estratégias de documentação e avaliação, que fundamentem o currículo e os processos de ensino e aprendizagem.

O currículo não deverá ser determinado por normas extensas, mas sim por dar respostas às necessidades das crianças, focando-se no seu bem-estar e na sua implicação em diferentes actividades que envolvam várias áreas do desenvolvimento. Deverá ser “(...) *amplo, apoiado em práticas desenvolvimental, contextual, e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e aprender através das experiências activas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às ‘cem’ linguagens da criança*” (Portugal & Laevers, 2010: 41).

É fundamental que se proporcione um ambiente acolhedor, alegre, seguro e estável e que, simultaneamente reflecta a comunidade que envolve a criança. Nesse sentido, Siraj-Blatchford (2007: 13) salienta que o currículo deve “(...) *ser cuidadosamente planeado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças. [e] Os educadores terão de se assegurar que o currículo tem relevância para as vidas das crianças*”.

Ao nível da Educação Pré-Escolar tornou-se essencial estabelecer orientações e procedimentos, que contribuíssem para intencionalizar e organizar as práticas educativas, contribuindo para a qualidade do que é proporcionado às crianças. Assim, Marchão (2010: 50) salienta que o educador/a deverá investir e ponderar, nomeadamente:

- *“na organização do ambiente educativo, assinalando a sua perspectiva sistémica e ecológica;*
- *na organização do grupo, do espaço e do tempo;*
- *na organização institucional;*
- *na relação com os pais e outros parceiros educativos”.*

Não esquecendo que as OCEPE também não podem ser encaradas como um programa, antes apoiam a prática de educadores/as, através de indicações relativas a aprendizagens a realizar pelas crianças, assume-se que as mesmas também se diferenciam “ *de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos*” (ME, 1997b: 13).

O/a educador/a enquanto construtor e gestor de currículo tem de conhecer, discutir e reflectir sobre os objectivos definidos para a Educação Pré-Escolar, incidindo o seu plano de

acção sobre a forma como organiza o ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa, devendo ser capaz de adequar todas as experiências e oportunidades às crianças, tanto individualmente como em grupo, contribuindo para que estas desenvolvam novas aprendizagens.

As áreas de conteúdo devem fazer parte de um processo dinâmico, surgindo de forma:

“(…) interligada, integrada, transversal, contextualizada (na instituição e no meio envolvente, ou comunidade) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender. Este desenvolvimento e esta aprendizagem fazem-se a partir de ‘conteúdos e experiências’ com valor sociocultural e das relações com os outros” (Marchão, 2010: 51).

A progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem deverá, ao longo do tempo, ser cada vez mais adequada e ir de encontro ao conhecimento progressivo que se vai tendo da criança em específico e do grupo, em geral, dando-lhes a oportunidade de alcançar aprendizagens que sozinhas não conseguiriam. Tal processo desenrolar-se-á através da promoção de aprendizagens em cooperação e da oferta de vários processos de aprendizagem, contribuindo de forma muito significativa para fortalecer a sua auto-estima.

Uma criança com uma boa auto-estima sente-se

“(…) confortável e actua espontaneamente numa variedade de situações. Tem uma atitude de abertura em relação ao ambiente envolvente e evidencia paz interior, bem como vitalidade, retirando prazer das actividades e da companhia dos outros. Conhece bem as suas emoções e necessidades e lida com elas de forma construtivista. Adapta-se bem a novas situações e é capaz de lidar com experiências difíceis, sendo os sentimentos negativos expressos de forma adequada” (Portugal & Laevers, 2010: 44).

De um modo geral, a criança sente-se muito bem consigo e desenvolve de forma muito positiva a sua identidade.

O currículo para a Educação Pré-Escolar deverá ser visto como um conjunto de actividades, podendo estas ser planeadas ou não, sendo estruturadas e suportadas nas OCEPE, permitindo o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem estar da criança. Este conjunto de experiências *“(…) constitui o currículo, englobando princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo” (Portugal & Laevers, 2010: 37).*

Ou, como diz Marchão (2010: 55) é um projecto

“(…) que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes – educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo”.

São as oportunidades para construir competências (também destrezas e habilidades), nomeadamente: cognitivas, motoras e sociais. Estas competências serão “(...) *construídas à medida que a criança vai descobrindo e afirmando a sua identidade, as suas potencialidades e, também, vai descobrindo os outros e a evidência da vida em sociedade*” (Marchão, 2010: 55).

Também, na linha da autora citada, Portugal (s.d.: 2), aborda a importância do currículo permitir a construção de competências:

“o desenvolvimento de competências constitui a meta a alcançar pelo currículo. A ideia de competências é, portanto, uma referência (organizador referencial do currículo) para o que se deve ensinar e aprender. (...) É finalidade da educação pré-escolar organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, desenvolvendo competências pessoais e sociais. Este conjunto de experiências constitui o currículo, englobando princípios e valores, processos e práticas”.

O desenvolvimento pessoal e social enquanto área transversal e integradora do processo educativo é encarado como o momento em que a criança “(...) *se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação, e de conhecimento do mundo*” (Portugal & Laevers, 2010: 37).

No que se refere à família, nomeadamente aos pais, e à concepção do currículo e consequentes aprendizagens, a família poderá ser um grande apoio. Os pais são os primeiros educadores das crianças e se conseguirmos uma boa parceria (educadores/as - pais) possibilitar-se-ão, certamente, aprendizagens adequadas e sólidas às crianças. Os pais conhecem bem os seus filhos e poderão dar informações e conhecimentos importantes acerca deles, “*conversas regulares com os pais ajudam os educadores a estarem melhor informados acerca das necessidades da criança*” (Siraj-Blatchford, 2007: 15).

O envolvimento dos pais na educação Pré-Escolar dos seus filhos é certamente uma mais-valia, pois podem ajudar no planeamento do currículo, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento e alcance de objectivos definidos. Se estes participarem, contribuirão para a reforma das escolas, “(...) *e para o processo de elevação dos padrões educativos nacionais, através do seu maior envolvimento na tomada de decisões e na gestão das escolas*” (Siraj-Blatchford, 2007: 14).

1.2.1 Opções curriculares para a Educação Pré-Escolar

Ao conceber e desenvolver o currículo, o/a educador/a poderá recorrer a vários modelos curriculares. Esta selecção ocorrerá consoante as suas convicções e o contexto em que está inserido, podendo inclusive, recorrer a particularidades de vários modelos.

Entende-se por modelo curricular, e segundo Spodek & Brown (2010:194),

“(...) uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem”.

Também Marchão (2011: 1), apoiada em Joyce & Weil (1980), define um modelo curricular *“(...) como um plano estruturado e de configuração do currículo, que permite orientar o planeamento e a organização e selecção de materiais de ensino, criando um ambiente de aprendizagem”.*

Em Portugal, as opções curriculares mais frequentes são: o Modelo High/Scope, o Modelo Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e Abordagem de Projecto. Estes modelos baseiam-se numa ‘pedagogia em participação’, isto é, uma pedagogia que tenta dar respostas às inúmeras situações da sociedade e da comunidade, tendo por base um processo interactivo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, saberes e práticas, práticas e crenças, e entre interacções diversas e os contextos envolventes, tendo também em conta os conhecimentos que as crianças e as suas famílias possuem.

A ‘pedagogia em participação’ foca-se na construção progressiva do conhecimento através da participação, tendo em conta processos educativos e culturas envolventes. Esta pedagogia centra-se numa *“(...) dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação”* (Oliveira-Formosinho, 2007: 18-19).

A relação que é estabelecida entre as crenças, os saberes e as práticas é construída pelos seus intervenientes, tendo em conta os seus contextos de vida e os contextos de acção pedagógica, *“(...) a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar”* (Oliveira-Formosinho, 2007: 19). Para que ocorra uma efectiva pedagogia de participação é necessário que se seja capaz de escutar, dialogar e negociar, aceitando que a criança *“(...) tem direitos, tem competências e que, a*

escuta da sua voz, transforma a acção pedagógica numa actividade partilhada” (Marchão & Correia, 2010: 6).

De seguida apresentar-se-ão algumas ideias-chave dos modelos curriculares que designei, de forma a identificar algumas das suas características e perceber em que medida é que sustentam uma pedagogia em participação como lhe chama Oliveira-Formosinho (op. cit.). Assim:

O **Modelo High/Scope** tem como preocupação principal a construção intelectual da autonomia da criança e os seus elementos estruturantes são: *“(...) o espaço, a rotina diária e as interacções (adulto-criança, criança-criança, e adulto-adulto) numa lógica que coloque a criança no centro da construção da sua autonomia funcionando, estes elementos, como factores facilitadores e promotores da mesma”* (Mesquita-Pires, 2007: 65).

Neste modelo encara-se a criança como o foco principal das práticas educativas. Há um incentivo para que a aprendizagem ocorra através da acção, ou seja, do *“(...) viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão”* (Hohmann & Weikart, 2009: 5). Assim, desta forma a criança constrói conhecimentos que lhe permitem dar sentido ao meio em que está inserida.

As crianças,

“(...) agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática” (Hohmann & Weikart, 2009: 5).

No seguimento do que foi dito, importa referir que o/a educador/a assume a posição de colaborador/a, partilhando o controlo dos vários momentos ao longo do dia com as crianças. A criança, em colaboração com o adulto, *“(...) renova o seu empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema, [e] é este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento”* (Oliveira-Formosinho et. al., 2007: 71). O papel do educador baseia-se no *“(...) apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção”* (Hohmann & Weikart, 2009: 1).

Assim sendo, o/a educador/a ao longo deste processo de aprendizagem deverá participar de forma activa através da organização dos espaços, de rotinas; do estabelecimento de um clima interpessoal apoiante; do encorajamento de acções intencionais, de resolução de problemas e de reflexão verbal por parte das crianças; da interpretação das acções da criança em termos das experiências-chave do Currículo High/ Scope; e do planeamento de experiências” (Hohmann & Weikart, 2009).

Para terminar esta breve descrição deste modelo, resta referir as experiências consideradas relevantes no Currículo High/ Scope (Hohmann & Weikart, 2009), nomeadamente ao nível da representação criativa, da iniciativa e relações interpessoais, do movimento, da música, da classificação, da seriação, do número, do espaço, e do tempo.

Estas experiências deverão ser encaradas como “(...) *uma série de descrições de acções típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças*” (Hohmann & Weikart, 2009: 32). Estas experiências, consideradas muito importantes ao nível do desenvolvimento, deverão ser tidas em conta pelo/a educador/a através da criação de um contexto na qual possam ocorrer, assim como depois da ocorrência destas fazer-se a sua exploração e reconhecimento, construindo assim o conhecimento. “*A criação de um meio rico em experiências-chave e a prestação de apoio adequado, por parte dos adultos, são elementos críticos na educação de crianças pequenas*” (Hohmann & Weikart, 2009: 32).

O **Modelo Reggio Emilia** baseia-se nas relações, interacções e cooperação, sendo muito importante que haja um bom ambiente, em que crianças, famílias e educadores se sintam bem.

Neste modelo considera-se que a instituição educativa tem de ser flexível de forma a conseguir dar resposta às necessidades, interesses e ideias das crianças, tendo sempre por base o meio em que estão inseridas e as suas características.

As crianças são estimuladas para darem ideias, hipóteses e conclusões sobre as várias situações do seu dia a dia, que depois serão partilhadas e analisadas. Segundo Forman, citado por Mesquita-Pires (2007: 65-66) as crianças são incentivadas ao longo do seu dia a dia “(...) *a dialogarem entre si, a compreenderem as perspectivas umas das outras e, a construírem uma compreensão conjunta sobre um dado tema*”. Há uma valorização da expressão pela arte, proporcionando às crianças a oportunidade de comunicarem as suas ideias através de várias formas de linguagem.

Esta abordagem de Reggio Emilia centra-se, segundo Malaguzzi (1998) citado por Lino (2007: 108), nas ‘*cem linguagens da criança*’, isto é, as crianças “(...) *são incentivadas a explorar a compreensão das suas experiências através de diferentes formas de expressão*”.

As crianças são incentivadas a explorar o meio que as rodeia e a expressarem-se através de várias formas de linguagem, nomeadamente, por palavras, gestos, debates, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogo dramático, música entre outros. Estas formas de expressão permitem às crianças “(...) *representar as observações, as ideias, as memórias, os sentimentos e os conhecimentos que vão construindo sobre a realidade que as rodeia e, desta forma, construir e produzir cultura*” (Lino, 2007: 108).

O/a educador/a compreende que as crianças falam porque têm algo para dizer, para comunicar, “(...) *como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que [se] chamam de Pedagogia da Escuta*” (Miranda, 2005: 3), ou seja, as intervenções e diálogos são registados e tornam-se parte importante da documentação dos projectos, relatórios e diários. A criança é vista “(...) *como competente, forte e rica (...) produtora e não apenas usuária de cultura*” (Miranda, 2005: 4). O/a educador/a “(...) *é o [a] mediador [a] dos desejos e das necessidades das crianças*” (Miranda, 2005: 4).

O/a educador/a deverá criar um contexto educacional de “(...) *conforto, confiança, motivação e na qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas*” (Lino, 2007: 109). Assim sendo, o ‘bem-estar’ e a ‘escuta’, a vários níveis, assumem-se como marcos importantes neste modelo.

Em Reggio Emilia,

“(...) acredita-se na competência da criança e na competência do professor, e o papel da escola e da educação é criar condições para que estes protagonistas do processo educativo tenham oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades em plenitude” (Lino, 2007: 119).

Relativamente ao **Movimento da Escola Moderna**, este caracteriza-se por ter práticas democráticas em que há uma valorização dos valores democráticos. Segundo Niza (2003), citado por Mesquita-Pires (2007: 64) há uma valorização do “(...) *desenvolvimento de aprendizagens através de uma interacção sócio centrada, radicada na herança sócio-cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos*”.

Na perspectiva do MEM,

“(...) a criança não pode ser encarada como um ser distante da sua família, da sua comunidade ou até do seu país e do seu tempo, sendo similarmemente, parte integrante de um grupo que inclui outras crianças diferentes de si. Ela é activa, competente, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento” (Marchão, 2010: 126).

Segundo este modelo, a formação de grupos heterogéneos é um marco importante, promovendo assim o respeito pelas diferenças individuais em momentos de entreajuda e colaboração formativas, visando o enriquecimento cognitivo e sociocultural.

Os/as educadores/as são encarados/as como pessoas activas, que provocam constantemente o conhecimento e desenvolvimento da criança, através da organização dos processos de ensino e de aprendizagem. “*Compete-lhe aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto colectivo*” (Marchão, 2010: 127).

A aprendizagem é vista como uma construção cooperativa, através de processos de comunicação e negociação, em que há partilha e descoberta, estabelecendo-se uma relação de proximidade com a cultura e a sociedade. Para além do núcleo educativo pretende-se que a família e a comunidade também participem neste processo cooperativo, a fim de partilharem experiências e tornarem as aprendizagens das crianças significativas, partilhando problemas e interesses da vida quotidiana.

A instituição educativa deverá ser encarada, segundo Niza (2007: 127),

“(...) como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apoiar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural”.

Relativamente à **Abordagem de Projecto**, esta metodologia tem por base a resolução de uma situação problema, em que é na procura da solução para esse problema que as crianças desenvolvem um processo de aprendizagem, em que trabalham em grupo, planeiam o trabalho e pesquisam informação autonomamente.

As situações a trabalhar são muitas vezes baseadas em situações reais, que na sua maioria fazem parte das vivências das crianças, o que desperta nas crianças uma maior motivação para o trabalho.

Para Chard & Katz (1997:19), *“(...) a abordagem de projecto é um forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças”*. A criança tem um papel activo nas suas aprendizagens, aprendendo através desta metodologia a pensar para resolver situações-problema, a viver em sociedade e a cooperar. Em todo este processo *“(...) as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem”* (Chard & Katz, 1997: 27).

Tal como no modelo do MEM, também a heterogenia dos grupos é bastante valorizada, acreditando-se que permite de forma diversificada situações de aprendizagem, tendo para isso em conta os interesses dos indivíduos e dos meios envolventes. Esta aprendizagem ocorre através actividades de investigação, construção e jogo dramático.

O/a educador/a, visto/a como um/a interveniente importante e activo/a tem de *“(...) promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspectiva socioconstrutivista e de resolução de problemas”* (Marchão, 2010: 132).

A abordagem de projecto, embora não se possa classificar de forma clara como um modelo curricular, é um processo metodológico que surge na sua grande maioria associado a outros modelos curriculares, nomeadamente os anteriormente referidos.

A escolha de um ou outro modelo vai depender das convicções de cada educador/a e tal como diz Nabuco (1997), citada por Marchão (2010: 123), “(...) *resulta da construção teórica, prática e reflexiva que cada educador desenvolve, com a consciência que essa opção determina a qualidade da prática pedagógica*”. É neste sentido, que as escolhas devem

“(...) apoiar-se nos referenciais do conhecimento profissional, na singularidade e individualidade com que cada educador constrói a sua forma de actuar e de intervir, através da assunção do seu perfil de competências e da sua sensibilidade para identificar e conhecer as ‘suas’ crianças, as suas necessidades, os seus ritmos e as suas ‘habilidades’ para aprender” (Marchão, 2011: 123-124).

Fazendo uma escolha, ainda que a mesma não implique um modelo em exclusivo, a planificação do educador/a, não se deverá basear no improvisado. A sua elaboração deverá ser cuidada, tendo em conta as especificidades do grupo em geral e de cada criança em particular. É fundamental que o/a educador/a tenha em conta, no momento de planear, o que as crianças conhecem e compreendem e que realize uma avaliação contínua de forma a acompanhar o desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes respostas adequadas.

A planificação baseia-se num conjunto de conhecimentos, ideias e experiências sobre:

“(...) o fenómeno a organizar que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide, de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direcção a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo” (Zabalza, 1987: 51).

A planificação poderá ser de longo, médio e curto prazo, fazendo parte desta última as planificações semanais e diárias. Enquanto as planificações de longo e médio prazo estão relacionadas com a organização do currículo, as de curto prazo têm por base a criança de uma forma muito específica. A propósito, Siraj-Blatchford (2007: 31) afirma que

“o currículo diferencia-se para ir ao encontro das necessidades das crianças que, num dado ano ou período, estão num determinado contexto. (...) Aquilo que será ensinado já foi determinado nas fases de longo e médio prazo e agora é altura de tomar decisões acerca de como é que esses conceitos, capacidades, conhecimentos e atitudes irão ser apresentados às crianças de forma relevante e significativa”.

Assim sendo, planificar significa intencionalizar e organizar acções que se pretende que ocorram, tendo em conta a sua aplicabilidade e os objectivos que se pretendem alcançar. Planificar significa ser capaz de organizar um determinado espaço, materiais, pensamentos,

situações, momentos de aprendizagem, e de facilitar também, o estabelecimento de relações, trocas e comunicações entre os intervenientes do processo educativo, nomeadamente: educadores, crianças e famílias.

Em forma de síntese, importa deixar a ideia de que independentemente das opções educativas que cada educador/a siga e do contexto em que se insere, ele/a terá sempre que assumir uma postura flexível, estando disponível para a reflexão e investigação. A sua intervenção deverá basear-se:

“(...) no princípio de que existem múltiplas maneiras de abordar e responder às situações do quotidiano, nunca perdendo de vista os objectivos fundamentais do seu trabalho – o bem-estar, a segurança e numa forma mais abrangente e educativa, o desenvolvimento integral da criança bem como a sua aprendizagem” (Marchão, 2010: 132).

CAPÍTULO II – Igualdade de Género

“A raça humana tem estado a funcionar com metade da sua energia criativa”
Paul Johnson citado por Cavalheiro et. al., 2008: 17

1. A Identidade de Género

Segundo Louro *“(…) as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, [e] têm múltiplos apelos”* (2003: 14). Assim sendo, a palavra género, e tendo em conta o campo de abordagem, passa pela *“(…) consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino”* (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves & Tavares, 2005: 11).

A definição do termo género não é bem clara para todos, sendo frequente encontrar quem a confunda com a palavra sexo. Mas de facto, género e sexo não são duas palavras sinónimas. Estas palavras podem ser encaradas como tendo uma base comum, pelo menos no que se refere à realidade biológica do ser humano. No entanto *“(…) descrevem aspectos diferentes dessa mesma realidade (...)”* (Ferreira, 2002: 75), nomeadamente no que diz respeito a comportamentos.

Recorremos ao termo sexo quando temos a necessidade de distinguir indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas (sexo feminino e sexo masculino), e recorremos ao termo género *“(…) para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas”* (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010: 12). Assim sendo, o termo sexo pertence ao domínio da biologia e o termo género ao domínio das ciências sociais. Este último conceito surge associado a uma identidade psicossocial que se define com base em diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores, determinados por uma determinada sociedade em função do sexo dos indivíduos.

O género é uma das primeiras realidades com que a criança se depara e aprende, influenciando-a de forma significativa no que diz respeito à forma como ela encara o seu meio social, nomeadamente na sua organização, e também, na forma como avalia e considera, a si e aos outros.

A criança tentará, no seu dia a dia, dar respostas sociais ao que lhe é solicitado de acordo com os modelos, de feminilidade ou masculinidade, com que contacta, reproduzindo-os. E este não é certamente um processo simples, pois *“(…) é movido por uma complexa interação entre os factores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai ou*

a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as, professores/as e outras pessoas significativas” (Cardona et. al., 2010: 20).

A criança, desde o seu primeiro dia de vida, e mesmo sem ter qualquer consciência disso, está sujeita a um acolhimento social diferenciado em função do seu género e, tal como Angers (2003: 83) refere, esse acolhimento diferenciado “(...) *tem um poderoso efeito (...), pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer para se conformar com o género masculino ou feminino”*”.

A identidade de género faz parte de um dos aspectos fulcrais da nossa vida, pois influenciará sempre a forma como cada indivíduo observa, experimenta e idealiza o mundo. O género assume-se assim como uma “(...) *representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição definitiva, estão em permanente mutação”* (Ferreira, 2002: 79-80).

A criança, com o passar do tempo, aprende as características culturais da sua sociedade no que diz respeito ao papel feminino e masculino, noção que se irá desenvolver e solidificar ao longo do seu crescimento.

No entanto, o que se verifica é que os comportamentos adquiridos no que ao género dizem respeito assentam, muitas vezes, em padrões inflexíveis e persistentes, os estereótipos.

A ‘história’ de como as crianças aprendem e vivenciam os papéis referentes ao seu género, já algum tempo que está definida pela cultura a que pertencem. Estes papéis são muitas vezes os ditos estereótipos que são atribuídos a cada um dos géneros, estereótipos estes referentes a “(...) *um conjunto de crenças ou conceitos rígidos sobre as formas apropriadas de comportamento dos homens e das mulheres”* (Silva et. al., 2005: 11).

Tal como nos diz Angers (2003: 89), os estereótipos não passam de “(...) *representações «prontas a usar», por vezes caricaturais, que temos de nós próprios [que] ajudam a forjar a nossa identidade e têm efeitos nos nossos comportamentos”*”.

Nesse sentido, “*Ser menino ou menina é um aspecto central na construção da identidade”* (Silva et. al., 2005: 11), sendo este processo consequência de interações de carácter biológico, social, cultural e cognitivo. Quando ao longo deste processo, a criança se identifica como feminino ou masculino, social e culturalmente, está a construir a sua identidade de género, o que resulta numa espécie de “(...) *autoconstrução, simultaneamente singular e colectiva (...)*” (Ferreira, 2002: 80).

Em idade Pré-Escolar, a criança adquire comportamentos, sexualmente, típicos de meninos e meninas, comportamentos estes que estão de acordo com a sua cultura, e que estarão na base das respostas que ela irá dar ao meio a que pertence. Em simultâneo, vai

apreender o significado de género, isto é, os estereótipos que existem no seu meio, associando-se a um dos géneros, começando a comportar-se de acordo com solicitações feitas ao mesmo.

Com 2 anos, é frequente as crianças já terem preferência por determinados brinquedos em função do seu género. Esta preferência é muitas vezes justificada pela imitação que a criança faz dos que lhes estão mais próximos, nomeadamente pais e educadora ou educador de infância, e também pelo tipo de atitudes que estes manifestam perante ela. Estes adultos, que muitas vezes não estão despertos para estas questões de género, acabam por reforçar certos estereótipos sociais referentes a cada um dos géneros. A criança com esta idade, apesar de manifestar algumas preferências em função do seu género, por vezes não tem noção a que categoria de género pertence e nem que a partilha com um dos seus progenitores.

Aos 3 e 4 anos já possui mais conhecimentos sobre o que lhe é solicitado em função do seu sexo, agindo de acordo com o que lhe é requerido. Quando chega aos 5 e 6 anos, a criança encontra-se num patamar mais maduro no que se refere ao campo cognitivo e já possui um maior número de experiências e convivências dentro do seu meio. No entanto, e apesar de a criança já manifestar alguns comportamentos ditos típicos do seu género, só anos mais tarde é que começa a manifestar aquilo que acredita ser característico do seu género, em consenso com os rótulos sociais que o seu meio acolhe.

A criança com esta idade sabe a que género pertence e “(...) *têm consciência que homens e mulheres têm estilos de comportamentos diferentes*” (Silva & al., 2005: 12). Ao ter noção da categoria de género a que pertence, começa por exemplo, a preferir brincar com crianças do mesmo sexo, que optam pelas mesmas brincadeiras e brinquedos.

A família assume um papel de grande relevo na construção da identidade de género da criança, pois “(...) *é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância*” (Neto, Cid, Peças, Chaleta & Floque, 2000: 23). A criança começa, desde muito cedo, a interiorizar ideias estereotipadas, fruto do meio social em que está inserida, sendo muito importante a postura que os familiares mais próximos assumem.

É neste sentido que a família de pertença de uma criança pode ser considerada o seu mundo. O “(...) *impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança*” (Hohmann & Weikart, 2009: 100).

No entanto, não deverá ser descurado o facto de que cada família é uma família, e que todas elas são dotadas de características individuais. A mãe e o pai são, de um modo geral, os principais responsáveis pela educação das crianças, educação que esperam que resulte em mulheres e homens bem sucedidos.

Durante a construção da identidade de género, é importante que fique a ideia de que o género é uma realidade permanente, apesar das muitas mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à idade, ao vestuário e adereços, aos comportamentos e relacionamentos.

Com o passar dos anos foram surgindo várias orientações teóricas que justificam o desenvolvimento/construção da identidade de género, nomeadamente: Teoria Psicanalítica, Teoria da Aprendizagem Social e Teoria do Desenvolvimento Cognitivo.

No que se refere à Teoria Psicanalítica, esta dá ênfase ao relacionamento da criança com os seus pais e “(...) a criança pretende ser como o pai ou a mãe, identificando-se com o progenitor do seu sexo, e desse modo vai adoptar os seus comportamentos, atitudes e valores” (Silva & al., 2005: 13).

Segundo Freud, citado por Rodrigues (2003:19),

“(...) os meninos passam, em torno dos três aos cinco anos, por um fenómeno no qual eles desenvolvem sentimentos sexuais pelas suas mães. Este é chamado de Complexo de Édipo, o qual faz com que sintam inveja do pai e desejem tornar-se parceiros da mãe, tanto, que Freud acreditava, de facto, que cada filho queira secretamente substituir o seu pai”,

copiando e adoptando comportamentos e atitudes desta figura.

No seguimento desta ideia, e ainda sobre as concepções de Freud, as meninas passam por um processo contrário ao Complexo de Édipo nos meninos, pois “(...) não podendo descartar e substituir a mãe ao lado do pai, acabam por identificar-se com esta buscando outros parceiros masculinos que não o pai” (Rodrigues, 2003: 20).

Tanto nas meninas como nos meninos, as consequências deste processo/período são as mesmas, as suas questões interiores são resolvidas da mesma forma, adoptando comportamentos adequados ao seu género e ao código moral dos seus pais de género comum.

Relativamente à Teoria da Aprendizagem Social, que tem por base a tradição *behaviorista*, é enfatizado o “(...) papel do reforço e do castigo na adopção de comportamentos ‘apropriados’ ao género” (Silva et. al., 2005: 13).

Nesta perspectiva, a criança adquire comportamentos, atitudes e valores culturalmente associados ao seu género, “(...) através do reforço selectivo e da observação de modelos reais ou simbólicos, em particular do mesmo género” (Neto et. al., 2000: 18).

As crianças recebem padrões diferenciais de reforço sobre o género, e segundo Rodrigues (2003: 21) são “(...) expostas a modelos de comportamentos estereotipificados (...)” sendo assim que “(...) o comportamento e atitudes de género tipificadas são adquiridos através de

recompensas sociais, as quais seguem respostas apropriadas ao género feitas pela criança ou por um modelo relevante”.

Para finalizar, a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, “(...) procura descrever a interação progressiva entre a criança e o meio, levando em linha de conta as dinâmicas do seu desenvolvimento cognitivo, com especial destaque para a identidade de género e compreensão da sua estabilidade” (Neto et. al., 2000: 18).

Segundo esta ideia, quanto maior for o conhecimento que a criança tenha dos estereótipos de género e quanto maior for a consciência da inalterabilidade do seu género, maior será a manifestação de padrões de comportamentos diferenciados relativamente ao género.

1.1 Estruturas promotoras de desigualdade em função do género

O género está associado ao domínio da cultura e é uma “(...) construção que surge em função de valores e crenças que se alteram de sociedade para sociedade, constatando-se a atribuição de juízos de valor assimétricos e hierarquizados às mulheres e aos homens” (Cavalheiro, Carmo, Rodrigues & Bastos, 2008: 13). Enquanto as diferenças biológicas de sexo são resultantes da natureza, e em princípio inalteráveis, as desigualdades de género segundo a Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE) “são socialmente construídas, por isso geradoras de comportamentos discriminatórios e só mantidas num quadro de aceitação social generalizada” (Cavalheiro et. al., 2008: 13).

Assim sendo, a desigualdade de género não é resultante das supostas diferenças, mas sim da hierarquização, sendo as actividades masculinas muitas vezes consideradas superiores e mais apetecíveis do que as que são culturalmente atribuídas às mulheres.

Como estruturas promotoras de desigualdade de género temos por exemplo a linguagem e os estereótipos.

A linguagem “(...) permite-nos pensar o mundo através das palavras. Através da linguagem conseguimos atribuir nomes à realidade e compará-la com a percepção dos outros. Por isso, constitui-se como um instrumento organizador de valores e de relação” (Cavalheiro et. al., 2008: 13).

Como em qualquer construção ou prática social, a linguagem chega até nós marcada pela história e por linhas de poder (hierarquia, posição social), o que para Abranches & Carvalho, significa existir “(...) uma relação entre linguagem e opressão, linguagem e desvantagem” (Cavalheiro et. al., 2008: 13).

Assim sendo, no que diz respeito ao que pode ser feito a fim de promover a igualdade de oportunidades entre géneros, é essencial reconhecer que é necessário intervir ao nível da linguagem, reflectindo sobre a forma como a utilizamos. Recorremos com muita frequência a termos linguísticos que estabelecem e favorecem relações desiguais e injustas de poder, nomeadamente entre um homem e uma mulher.

É comum ao nível da linguagem recorrermos a termos no masculino para nos referimos a um conjunto de elementos do género masculino e feminino, apesar de morfologicamente existir no feminino, não é frequente fazer-se esta distinção. Outra situação ao nível da linguagem é por exemplo quando construímos os plurais no masculino só porque um determinado grupo possui um elemento do género masculino, independente de o número de elementos do género feminino ser muito superior.

Outro exemplo que realça a supremacia do género masculino ao nível da linguagem é quando nos referimos ao ‘Homem’ como forma de dizermos a ‘Humanidade’, em que os homens são vistos como a universalidade dos seres humanos.

O uso generalizado, e por vezes abusivo, do masculino já é um processo tão natural, que é utilizado sem qualquer tipo de reflexão prévia. Segundo Abranches e Carvalho, *“a mulher/ as mulheres tornam-se quase invisíveis na linguagem; e quando visíveis, a sua visibilidade é predominantemente assimétrica (já que se tornam linguisticamente visíveis como desvio ou excepção à norma masculina)”* (Cavalheiro et. al., 2008: 14). Uma mesma palavra ou expressão pode assumir significados bastante distintos em função do género a que se refere, atribuindo por vezes uma conotação negativa referente às mulheres, como por exemplo ‘homem perdido’/ ‘mulher perdida’.

Quando nos referimos às formas de tratamento, também aí é possível observar uma certa discrepância entre géneros, em que a mulher, de um modo geral, é colocada numa posição social inferior. A mulher vê a sua posição social ser muitas vezes influenciada, nomeadamente, pelo seu estado civil, ou pelo não uso de títulos académicos ou de funções.

Também, relativamente à linguagem ofensiva e aos insultos são notórias assimetrias, existindo mais termos insultuosos para as mulheres do que para os homens.

As mulheres, muitas vezes, ignoram estas questões relacionadas com a linguagem, nomeadamente ao nível das designações profissionais, pois é uma forma e segundo a CITE, de *“(...) garantir que não seja negativamente afectada a valorização social que comportam diminuindo assim o seu próprio valor enquanto pessoas (...) ultrapassando as barreiras de género”* (Cavalheiro et. al., 2008: 15).

Quando nos referimos a algumas profissões apenas no masculino ou no feminino, estamos a discriminar um dos géneros, e a mostrar a segregação que existe no mercado do trabalho. *“O género gramatical simboliza a diferença sexual, facilitando a associação mental com imagens estereotipadas do masculino e do feminino e com valores que associamos a estes estereótipos”* (Trigueiros et. al., 1999; citado por Cavalheiro & al., 2008: 15).

Tanto os estereótipos como a segregação profissional são formas de promover a desigualdade de oportunidades entre géneros, estando ambos intimamente ligados com a linguagem, funcionando esta como um reforço.

Relativamente ao estereótipo este é encarado como uma *“(...) imagem interposta entre o individuo e a realidade, com carácter subjectivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do individuo”* (Neto et. al., 2000: 9). É 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: 9).

Canos & Ros (1994) citados por Neto et. al. (2000) sistematizam as diversas abordagens aos estereótipos em três grandes vertentes, nomeadamente: a vertente emotiva, a vertente cognitiva e a vertente social.

No que se refere à vertente emotiva, o estereótipo é encarado como um processo perceptivo rígido associado ao preconceito que se baseia em sentimentos favoráveis ou desfavoráveis, tendo em conta os conteúdos dos estereótipos.

Relativamente à vertente cognitiva, os indivíduos não apreendem a realidade na sua totalidade e variedade, antes a simplificam perante um processo de selecção de informação. *“Considerando o estereótipo como uma estrutura cognitiva que contém o conhecimento, as crenças e as expectativas de um sujeito acerca de um determinado grupo social, (...) como um tipo particular de representação mental que, quando activada, tem fortes implicações na percepção social”* (Sherman, 1999; citado por Neto et. al., 2000: 10).

Por fim, a vertente social contempla a construção de estereótipos no seio das relações de grupo. *“Representam o ideal de comportamentos e acções dos grupos, organizando-os segundo critérios socialmente valorizados”* (Sherman, 1999; citado por Cavalheiro et. al., 2008: 16).

“Os estereótipos de género são um subtipo de estereótipos sociais. Estão, por isso, submetidos aos mesmos processos psicossociais que os outros estereótipos, exercendo influência numa vasta gama de atitudes e comportamentos individuais e colectivos” (Deux & Lewis, 1984; Deux, 1984, 1985, Ruble, 1988, citado por Neto et. al. 2008: 11).

A criação de estereótipos de género pode ser vista a dois níveis: por um lado, a nível dos ‘papéis de género’ e, por outro, a nível dos ‘traços de género’. No que diz respeito ao primeiro, os estereótipos de papéis de género, estes estão associados às crenças veiculadas relativamente às actividades apropriadas a homens e a mulheres, já o segundo nível, estereótipos de traços de género, estão relacionados com as características psicológicas divergentes que normalmente se associam a cada um dos géneros.

Em síntese, o estereótipo de género é uma construção sócio-cognitiva que associa a cada categoria sexual atributos, características e comportamentos próprios.

É importante não esquecer que depois de formado um estereótipo este será muito difícil de modificar, circulando pelo tempo.

1.2 A Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar

A educação deverá ser inclusiva, e todos nós deveremos trabalhar nesse sentido, integrando e valorizando a diversidade. A inclusão, por vezes, não é um processo simples, pois envolve “(...) *diversas esferas da vida pessoal e de ordem institucional. Uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidos oportunidades de participação social*” (Pereira, 2009: 7).

Se pretendemos que nas nossas instituições educativas haja uma pedagogia de igualdade, temos que começar forçosamente por “(...) *reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos*” (Silva et. al., 2005: 8). E esta consciencialização ainda se torna mais importante quando pensamos na criança de tenra idade, pois é com o iniciar do conhecimento do mundo que a rodeia, que ela inicia o seu processo de aprendizagem social, começando progressivamente a conviver com diferentes grupos sociais.

A igualdade de género assenta no princípio de que se têm que aceitar e valorizar, de forma igual, as diferenças entre mulheres e homens, assim como os diferentes papéis que estes têm na sociedade. Não significa que não se inclua a diferença, muito pelo contrário, “(...) *significa ter em conta as próprias diferenças existentes entre mulheres e homens, relacionadas com as suas respectivas classes sociais, opiniões políticas, religiões, etnias, raças ou preferências sexuais*” (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1999: 15).

A educação para a igualdade de género é um processo que ocorre ao longo da vida, começando em casa e no meio envolvente da criança, em situações simples do dia-a-dia. Estas situações envolvem as relações interpessoais, de identidade, de escolhas, de justiça, do bem e do mal. “*A promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na*

educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia” (Cardona et. al., 2010: 59).

A educação deverá ser vista como um meio indispensável de promover a igualdade de género, pois é através dela que as sociedades transmitem normas, saberes e competências. É importante que os sistemas educativos, assim como todos os seus elementos (docentes, estabelecimentos educativos, livros, ...), *“(...) confirmam e/ou deleguem responsabilidades análogas aos rapazes e às raparigas, e se preocupem em corrigir os desequilíbrios existentes entre as hierarquias de género”* (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1999: 17).

A instituição educativa tem de ser encarada como um factor de mudança e desenvolvimento, sendo potenciadora de múltiplos recursos e um lugar onde é promovida a solidariedade, a justiça, a responsabilidade mútua, a tolerância, a sabedoria e o conhecimento. É por esse motivo um local de grande importância para a promoção da educação para a cidadania tendo uma resposta para todos e todas.

O jardim de infância promove a formação ao nível pessoal e social, sendo a este nível que começa *“(...) a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora”* (Cardona et. al., 2010: 59).

No dia-a-dia da Educação Pré-Escolar há uma partilha constante e diversificada de poder, tanto no que diz respeito ao espaço e aos objectos, como a situações e decisões, problemas e soluções, conflitos e resoluções, bens e restrições, entre outros. E são estas situações de partilha de poder, que segundo Oliveira-Formosinho (2007: 28) *“(...) geram envolvimento social na acção, no pensamento e no sentimento”*.

Os momentos de participação e partilha promovem o acesso e o conhecimento de direitos, sendo um contexto propício para o desenvolvimento equilibrado da criança entre os seus direitos e deveres.

E é neste sentido, pela importância que a educação de infância assume no desenvolvimento do indivíduo, enquanto elemento de uma sociedade, que a concepção do currículo assume um papel de grande relevo, devendo contribuir de forma bastante significativa para que a criança desde cedo consiga aceitar e integrar positivamente a diversidade.

Segundo Louro, citado por Cardona et. al., (2010: 52-53),

“as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar; são instâncias que

carregam e reproduzem representações. O silêncio em torno das «novas» identidades sexuais e de género constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima”.

A intervenção educativa, ao nível Pré-Escolar, deverá promover uma atitude de equidade relativamente ao género, sendo muito importantes os contextos de aprendizagem e os modelos que são proporcionados às crianças. Esta intervenção deverá ter sempre em conta o contexto educativo, nomeadamente no que diz respeito ao espaço, ao tempo, às actividades, aos papéis sociais atribuídos às crianças e aos adultos e ao envolvimento das famílias e da comunidade.

A organização do ambiente educativo deverá ser encarada como o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas educativas de sucesso, devendo estas caracterizar-se por ser integradoras, sendo possível estimular, de forma diversificada, a aquisição de novas aprendizagens.

Ao entrarmos numa sala de actividades e através de uma simples observação das paredes, do mobiliário e da sua distribuição, dos espaços vazios, dos objectos, da decoração e das pessoas, conseguimos perceber o tipo de actividades que ocorrem, o tipo de comunicações que existem entre os diferentes elementos participantes, as relações com o mundo exterior, e os interesses das crianças e dos/as educadores/as. O ambiente educativo é, de facto, muito importante, tanto o espaço físico como o ambiente, que é repleto de vários tipos de relações.

O ambiente pode-se definir segundo Zabalza (1998: 233) como:

“(...) um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes”.

Este ambiente educativo poderá ser visto consoante quatro dimensões, sendo elas: a Dimensão Física, a Dimensão Funcional, a Dimensão Temporal e a Dimensão Relacional. Estas quatro dimensões embora distintas surgem associadas, inter-relacionando-se entre si (Zabalza, 1998).

A Dimensão Física é relativa ao espaço físico, nomeadamente a instituição educativa e a sala de actividades, bem como as suas condições estruturais, os objectos existentes e a sua organização.

No que se refere à Dimensão Funcional, esta relaciona-se com a forma como se utilizam os espaços, à sua polivalência e ao tipo de actividades a que se destinam.

A Dimensão Temporal é referente à organização do tempo e, conseqüentemente aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo dispendido em cada uma

das actividades realizadas está inevitavelmente ligado ao espaço onde ocorre cada uma delas. A organização e gestão do tempo deverão ser coerentes com a organização do espaço.

E por última, a Dimensão Relacional é referente às diferentes relações que se estabelecem na sala de actividades, tendo em conta a forma como ocorre o acesso aos vários espaços, à forma como são organizados os grupos para a realização de actividades, e na utilização/participação que o/a educador/a e as crianças fazem dos diferentes espaços.

Embora estas quatro dimensões possam existir de forma isolada, o ambiente educativo apenas existirá com a inter-relação delas. *“O ambiente [educativo] existe à medida que os elementos que o compõe interagem entre si”* (Zabalza, 1998: 235).

A organização do ambiente educativo deverá ter sempre em vista o envolvimento da criança, a todos os níveis, promovendo de forma simultânea várias competências, nomeadamente as cognitivas e as sociais. As competências sociais são as que permitem ‘viver’ socialmente, interagindo com todos.

A forma como é planeada a organização dos grupos deverá ter em conta as características individuais de cada elemento e a organização espaço-tempo da sala de actividades, promovendo práticas educativas que incentivem a participação igualitária de ambos os géneros, atenuando a excessiva diferenciação que por vezes ocorre.

A criança em idade Pré-Escolar possui características muito específicas e se ocorrer uma boa gestão das mesmas, poder-se-ão obter bons resultados, promovendo a sua participação activa em grupos diversos. Algumas destas características, e que são consideradas facilitadoras, segundo Lopes & Silva (2009) para o trabalho em grupo são: a pouca inibição, a curiosidade, a necessidade de socialização, a fraca consciência entre géneros e as poucas ideias que têm pré concebidas sobre a escola. Estas características poderão ser aproveitadas no sentido de promover as relações de partilha e colaboração, encarando-se as diferenças não como um entrave mas sim como uma mais-valia.

Normalmente, as crianças em idade Pré-Escolar participam mais facilmente nas actividades inter-activas, pois não receiam assumir riscos perante outras crianças, sendo também bastante curiosas. Têm uma grande necessidade de socialização e por terem uma fraca consciência da diferença entre géneros é fácil formar grupos mistos. Esta necessidade constante de interacção poderá favorecer a amizade entre crianças de género diferente. Apesar de existir uma certa tendência para as crianças se juntarem com outras do mesmo género, não apresentam geralmente nenhuma objecção em juntar-se a elementos de género oposto.

Durante este período, e por as crianças ainda não terem bem a noção de como é o ensino formal, em que há um trabalho mais individualizado, acabam por estar mais disponíveis para

participar em actividades que exigem um maior envolvimento e um comportamento mais activo.

No que se refere à educadora ou educador de infância, estes possuem um perfil próprio. As suas práticas baseiam-se no estabelecimento de relações, assumindo um aspecto muito importante no seu trabalho diário. As relações deverão ser encaradas como um recurso essencial para se poder trabalhar com crianças, facto que é realçado por Zabalza quando refere que *“Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos de relação positivos”* (1998: 27).

Para que seja possível estabelecer uma relação adulto-criança positiva o/ a educador/a deverá ser detentor das seguintes características: cordialidade, proximidade, afectividade, originalidade, sendo em simultâneo capaz de se impor, estabelecer limites e de manter a estabilidade nos contactos.

No que se refere especificamente às questões de género, as actividades de diálogo e discussão são uma boa forma de abordar esta temática, pois promove *“(…) uma troca de ideias com aprendizagem activa e participação de todos/as”* (Marques & Vieira, citado por Cardona et. al., 2010: 75), dando ênfase aos momentos de reunião e partilha.

E é com base na ideia anteriormente referida que o/a educador/a, embora tenha uma planificação e que se guie por ela, também tem de ter a capacidade de lidar e aproveitar as várias situações imprevisíveis do dia-a-dia, identificando situações potenciadoras de novas aprendizagens. No que concerne às questões de género, este profissional deverá ser capaz de aproveitar qualquer oportunidade de dialogar sobre um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro ou de uma imagem, promovendo a *“(…) interacção de grupo de modo a manter as crianças mentalmente activas naquilo que deve ser aprendido”* (Cardona et. al., 2010: 75). *“Saber dialogar é uma estratégia básica para enfrentar as questões morais, a análise e a compreensão da realidade pessoal e social, bem como a empatia moral”* (Cardona et. al., 2010: 77).

A educadora, ou o educador, deve ser capaz de conduzir e orientar o diálogo, tanto a nível pessoal como o debate, valorizando todos os momentos de actividade, e sabendo também o que dizer antes e depois da realização da mesma.

PARTE II - MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA
PRÁTICA

1. Percurso(s) e Contexto

No ano lectivo 2010/2011, e enquanto aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizei a componente de Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) num contexto educativo da rede pública, da cidade de Portalegre, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância dos Assentos. Esta prática decorreu no segundo semestre, entre Março e Junho de 2011, em parceria com a minha colega Alexandra Calha.

O grupo de crianças com que trabalhámos correspondeu à sala G do Jardim de Infância dos Assentos, tendo como responsável a educadora de infância Elisabete. O grupo G já tinha sido por nós acompanhado no semestre anterior, durante a componente de Observação e Cooperação Supervisionada.

A PIS decorreu de segunda a quarta-feira (estendendo-se a algumas quintas-feiras marcadas no calendário da unidade curricular), no horário das 9h às 16h30, num total de 225 horas de contacto directo com as crianças. As intervenções foram individuais, tendo sido as semanas de intervenção pré-estabelecidas no início do semestre, tal como é possível observar no anexo n.º 1.

Durante este segundo semestre, e tendo em conta o conhecimento que tínhamos do grupo, escolhi como tema integrador do projecto de prática, a Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar.

Com a realização deste relatório pretendo apresentar os traços caracterizadores da prática educativa desenvolvida; dar a conhecer à comunidade educativa a realidade vivida neste contexto, contribuindo assim para o enriquecimento de futuras práticas, através do incentivo à reflexão.

De um modo mais geral, os objectivos que se pretenderam atingir no final da PIS e com a posterior elaboração deste relatório foram:

- constatar quais os recursos humanos disponíveis no Jardim de Infância facilitadores para trabalhar a Identidade de Género;
- observar as interacções criança/educador e criança/ criança no que diz respeito à Identidade de Género;
- observar a utilização do espaço pedagógico tendo em conta o género dos utilizadores;
- e reflectir sobre práticas educativas promotoras de igualdade de oportunidades-

Num sentido mais específico, direccionado para a concepção da prática, os objectivos propostos foram:

- promover a igualdade de género;
- conceber e implementar actividades e recursos;
- promover a reflexão sobre a prática em geral, e a igualdade de género em particular;
- alertar e informar para a importância de abordar as questões de género;
- promover atitudes positivas face à igualdade de género.

Ao longo deste período tentei encontrar respostas para algumas dúvidas pessoais, conhecer a realidade do meio em que estávamos inseridas e tentei também crescer enquanto futura educadora, melhorando as minhas práticas educativas de forma progressiva. Houve um constante propósito em compreender as acções e intenções dos que me rodearam, encontrando respostas e explicações para situações do dia-a-dia e para o contexto específico em que eu era um elemento participante.

1.1 Uma metodologia: planear e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação-acção

Segundo alguns autores, nomeadamente John Elliott (1991), citado por Máximo-Esteves, (2008: 27), “(...) podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre”. Há neste tipo de opção, a ambição de melhorar uma determinada acção, tendo sempre por base o seu contexto, remetendo-nos para a necessidade de o investigar e compreender.

Para corresponder a tal opção é preciso começar por definir e formular questões de orientação e realização, relacionando-se estas entre si. Estas questões permitem “(...) focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008: 80), estando relacionadas com um contexto próprio e uma situação específica.

Para alguns autores (Fischer, 2001 & Hubbard e Power, 1993, citados por Máximo-Esteves, 2008) estas questões devem ser dirigidas para a acção, ser abertas, de forma a permitir a emergência de todas as possibilidades e orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa.

O processo de definição destas questões não é estático, e elas vão “(...) sendo reajustadas à medida que se estudam as condições, que se descobrem obstáculos, que se decidem as estratégias, que se anotam as primeiras observações. Não se trata de uma

decisão terminal, mas apenas de um ponto de partida aberto e flexível” (Máximo-Esteves, 2008: 80).

A investigação-acção, *usada num processo de reflexão e de reconstrução de práticas*, é um processo dinâmico, interactivo e aberto, que se adapta e ajusta às circunstâncias e fenómenos em estudo, inclui algumas operações consideradas essenciais para o sucesso desta, que segundo Fischer são: *planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/validar e dialogar* (Máximo-Esteves, 2008: 82).

Assim, entende-se a investigação-acção como uma mais-valia para todos/as os/as educadores/as e professores/as que façam dela um recurso na sua actividade profissional, pois terão um melhor conhecimento das suas realidades, estando assim mais aptos para responder de forma adequada a todas as solicitações, desafios e problemas. Na concepção dos seus planos e planificações terão sempre uma visão muito mais reflectida e consciente, estando mais disponíveis para abraçar novos desafios e novas estratégias; facto que enriquecerá, certamente, o trabalho que é feito nos jardins de infância e nas escolas.

Também, para os adultos que recorrem a este tipo de prática, os benefícios são muitos, pois vêem o seu trabalho ser valorizado, tanto pela sua utilidade como pela sua pertinência, tanto no que diz respeito à aprendizagem, como aos valores, às preferências e às práticas de ensino.

Concebendo a minha intervenção à luz destes entendimentos, foi-me permitido analisar e reflectir as opções educativas e curriculares que, no quotidiano do jardim de infância foram emergindo. Assim, cada tomada de decisão foi reflectida, havendo a intenção de corresponder positivamente aos propósitos da Educação Pré-Escolar em geral, e das necessidades deste grupo de crianças em particular.

Tal como já referido, o projecto de prática teve por base o tema – *A Igualdade de Género em Contexto Pré-Escolar*, tendo como objectivo principal a promoção da igualdade de género dentro do grupo de crianças acompanhado.

Quando intencionalizei as acções práticas a desenvolver e as perspectivei à luz dos procedimentos de investigação-acção, houve necessidade de estabelecer algumas questões a que se procurou dar resposta, nomeadamente:

- Como são vividas as questões de género pelo grupo?
- Que factores influenciam esta vivência?
- O que pode ser feito para promover a igualdade de género?

O tema seleccionado é de grande importância social, pois é necessário mudar mentalidades, a fim de tornar a nossa sociedade mais justa, para que todos tenham as mesmas oportunidades, direitos e deveres. Todas as pessoas têm direito a ter sua identidade própria, sendo respeitadas por isso.

Foi meu propósito conhecer e compreender melhor o meio em que estava envolvida, para, de forma progressiva, delinear acções responsivas às necessidades e concepções dos sujeitos do contexto educativo, em particular das crianças. Assumi também a necessidade de basear a minha acção nas concepções de género das crianças e, a partir delas, definir as formas de actuação, preparando-as para uma sociedade que se pretende justa. As crianças de hoje, tendo o direito à participação (a serem activas, ouvidas, escutadas e com direito a tomar decisões) serão os adultos de amanhã e, por isso, a actuação dos adultos deve favorecer a sua cidadania plena, construção essa que vai acontecendo logo desde as primeiras idades.

Por último, foi minha pretensão construir saberes profissionais, *'construir-me como educadora'* e, nessa construção, incluir a partilha de saberes entre os diferentes intervenientes no contexto de prática. Assim, o desenvolvimento deste projecto pretendeu também fornecer à instituição educativa onde se desenvolveu, alguns *'apontamentos de estrutura e de acção'* facilitadores de projectos que consideram no seu centro a criança e que contribuam para a construção da cidadania e da definição e igualdade de género.

1.1.1 Instrumentos de recolha utilizados e procedimentos seguidos na sua análise

Como instrumentos e técnicas mais frequentes para recolher e registar dados, e segundo Máximo-Esteves (2008: 87), temos: a observação, as notas de campo e diários, as entrevistas, os documentos e imagens. De um modo geral, estes instrumentos estiveram presentes ao longo do projecto de prática.

A **'observação'** foi de grande importância, permitindo-me constatar e fundamentar os dados obtidos, pois a observação *"(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto"* (Máximo-Esteves, 2008: 87), contribuindo para compreender esse mesmo contexto e as pessoas que nele participam assim como as interacções que estabelecem.

Ao longo do percurso de prática, a observação desenvolvida poderá ser considerada participante, uma vez que sempre fui um elemento do contexto educativo e o meu envolvimento tinha como objectivo ganhar confiança, estabelecer relações e, ao mesmo tempo, agir curricularmente no âmbito das aprendizagens a construir pelas crianças e agir

também em função do seu desenvolvimento, particularmente na sua dimensão mais pessoal e social.

Para registar os dados observados recorri a **notas de campo** e a **fotografias**. Relativamente às notas de campo, estas traduzem-se na sua maioria no registo de diálogos ocorridos ao longo do dia-a-dia na sala de actividades, em situações de faz de conta ou de conversas entre criança-criança ou criança-adulto. Estes registos foram realizados, na sua maioria, após o momento em que ocorreram. O objectivo das notas de campo “(...) é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto” (Máximo-Esteves, 2008: 88).

As fotografias foram outro meio de registo a que recorri com bastante regularidade, de forma a ficar com um registo dos vários momentos do dia, nomeadamente, da realização de actividades, de recursos materiais, de trabalhos das crianças, de momentos de faz de conta, entre outros. Estas imagens permitiram ficar com um registo fiel do que aconteceu e fui observando, permitindo inclusive reparar posteriormente em novos pormenores, que no momento não foi possível. Este registo permite-me também, no futuro, fazer comparações de uma mesma situação em épocas diferentes.

O recurso à fotografia foi uma constante ao longo do dia na sala de actividades, sendo a utilização da máquina fotográfica algo que passava despercebido, não afectando o normal funcionamento do dia. A máquina fotográfica nunca foi um recurso intrusivo.

Associado à fotografia surgem também os “**documentos**” produzidos pelas crianças, sendo estes, um material muito rico. Por exemplo, os desenhos produzidos pelas crianças permitem-nos perceber a forma como a criança pensa, as suas opiniões, as suas vivências, e os seus conhecimentos. O desenho será, certamente, um bom recurso para apoiar situações observadas.

Se a prática, a sua investigação e a sua reflexão, se centram na criança, é indispensável que tenhamos as suas produções em conta. Estas produções permitirão ao longo do tempo compreender as suas transformações.

Ao longo deste período também se recorreu a alguns materiais, disponíveis no Manual do **Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)** (Bertram & Pascal, 2009) e no Guião de Educação Género e Cidadania - Educação Pré-Escolar (Cardona et. al., 2010).

O manual DQP é o resultado de um longo período de investigação, reflexão e adaptação do projecto EEL/DQP ao contexto português. “O DQP é um projecto desenhado para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as

crianças mais novas” (Bertram & Pascal, 2009: 35). Através da implementação deste projecto pretende-se:

- *“Desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar;*
- *Implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de auto-avaliação que é apoiado e validado externamente”* (ME, op. cit.: 35).

Com este manual espera-se contribuir para a avaliação da qualidade e da eficácia das aprendizagens das crianças em contexto Pré-Escolar, promovendo a melhoria do sistema educativo. Este manual possui vários recursos que poderão ser uma mais valia para educadores e educadoras.

Na recolha de dados utilizei apenas alguns dos instrumentos de investigação disponíveis no Manual do Projecto DQP, nomeadamente:

- entrevista à educadora de infância;
- a ficha do estabelecimento educativo, que permitiu caracterizar o Jardim de Infância dos Assentos quanto às crianças que o frequentam, ao pessoal que aí presta serviço e à comunidade local em que se insere;
- a ficha do nível sócio-económico das famílias das crianças que frequentam a sala G do Jardim de Infância dos Assentos;

Estes recursos foram seleccionados pela importância da informação que iríamos obter, permitindo-nos conhecer melhor o contexto em que estávamos inseridas e práticas lá desenvolvidas. A sua aplicação ocorreu ao longo do primeiro semestre, durante a unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada, permitindo-nos conhecer de uma forma geral o contexto, nomeadamente ao nível da gestão, organização e condições da instituição educativa, características da sala de actividades do grupo G, práticas assumidas pela educadora cooperante, rotinas e características do grupo G. A análise e interpretação de tais dados foi desenvolvida no 1.º semestre, juntamente com a minha colega, e apresentado sob a forma de relatório às docentes dessa unidade curricular.

O Guião de Educação Género e Cidadania - Educação Pré-Escolar (Cardona et. al., 2010) só por si não é um instrumento, mas um apoio à prática educativa no âmbito das questões de género. Este guião apresenta uma boa sustentação teórica e algumas sugestões de projectos a desenvolver com as crianças.

Deste guião foi utilizada uma **ficha de (auto)avaliação** (anexo n.º2), a fim de avaliar o trabalho desenvolvido na sala ao nível das questões de género. A partir dessa informação

recolhida tentei promover uma maior igualdade de género, contemplando esta questão ao longo das minhas intervenções. Este recurso foi aplicado no início da PIS.

A acrescentar a estes recursos que visam o conhecimento do contexto e que visam conhecer as concepções das crianças, recorri à construção de alguns instrumentos, validados pela orientadora deste trabalho, e suportados na literatura utilizada que apoiou a construção do quadro teórico anteriormente apresentado. Recorri ao inquérito, como forma de “(...) *recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados*” (Ferreira & Carmo, 1998: 123), no formato **questionário** dirigido aos encarregados de educação e à educadora cooperante e no formato **entrevista** às crianças. Esta opção foi tomada como forma de recolher mais dados que permitissem conhecer e delinear de forma responsiva a intervenção.

Passo agora, a justificar a utilização do questionário: este poderá ser encarado como uma “(...) *técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, [e] situações vivenciadas*” (Gil, 1999: 128). O questionário, tal como a entrevista exige um planeamento cuidadoso, e como a sua aplicação não é presencial, exige também, “(...) *especiais atenções uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição*” (Ferreira & Carmo, 1998: 138).

O conjunto de perguntas que contempla um questionário deverá estar muito bem organizado, “(...) *de modo a ter coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde*” (Ferreira & Carmo, 1998: 138). Esta organização deverá incluir de forma coerente as temáticas enunciadas, ficando as questões consideradas mais complexas (difíceis ou delicadas) para o final do questionário. De um modo geral, um questionário, e segundo Ferreira & Carmo (1998), contempla vários tipos de questões, nomeadamente, de identificação, informação, descanso e de controlo. As questões deverão ser em número coerente; nem em número reduzido que não permita abordar todo o tema, nem em número excessivo, de forma a não causar o ‘cansaço’ do/a inquirido/a. Deverão ser tanto quanto possível fechadas, compreensíveis para os respondentes, abranger todos os pontos a questionar e relevantes para os/as inquiridos/as.

Durante este processo, no 2.º semestre, elaborei dois questionários, um para as educadoras da instituição (anexo n.º 3), e um outro para os encarregados de educação (anexo n.º 4). Importa referir, que apesar de tudo, apenas se obteve resposta por parte da educadora titular, sendo que as restantes referiram o factor ‘falta de tempo’. Com a

aplicação deste questionário tive como objectivos os mesmos da entrevista feita às crianças, mas agora na perspectiva dos adultos que intervêm directamente com as crianças. Com esta informação pretendi perceber de que forma as ideias dos adultos influenciam as crianças, nomeadamente no que diz respeito à identidade de género.

Para os adultos optei por este tipo inquérito por uma questão de gestão de tempo, e também porque que todos participariam mais facilmente, uma vez que os questionários não têm que ser preenchidos pelo “investigador”, nem na sua presença e todos os inquiridos têm direito ao anonimato.

No questionário para as educadoras incluem-se várias questões, tentando através das respostas conhecer as opiniões das educadoras face às questões de género e de que forma estas são contempladas nas suas práticas profissionais. No que se refere especificamente à aplicação à educadora titular, ainda tentei perceber de que forma a sua maneira de pensar, assim como a sua prática, influenciavam a forma como as crianças do grupo encaravam esta temática.

Com o questionário realizado aos encarregados de educação, tentei perceber a forma como estes encaram esta problemática e de que forma, enquanto principais educadores, influenciam os seus filhos e filhas na maneira como estes vêem as questões de género. Através deste questionário tentei obter também outras informações, como o género predominante nos encarregados de educação, a idade e a formação académica destes, através de questões de identificação. Esta informação pode-se traduzir em variáveis que tentei perceber se influenciavam as crianças.

Justifica-se, agora o uso da entrevista: a entrevista *“(...) é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde”* (Máximo-Esteves, 2008: 92-93). Recorre-se a ela quando se quer saber o que o outro pensa sobre um determinado assunto.

Para Werner e Schoepfle (citados por Rodrigues, 2003: 75), a entrevista *“(...) não só é útil e complementar à observação mas também necessária quando se trata de recolher informações válidas sobre crenças, opiniões e ideias dos participantes observados”*.

A entrevista *“(...) exige um planeamento cuidadoso”* (Ferreira & Carmo, 1998: 133), tendo que para tal, o/ entrevistador/a passar por alguns procedimentos, nomeadamente: a definição de objectivos, a construção de um guião, a escolha dos entrevistados, e a preparação dos entrevistados.

O/a entrevistador/a deverá ser uma pessoa que se caracteriza por ser capaz de ‘saber escutar’, controlar o fluxo de informação e enquadrar as perguntas melindrosas.

Existem alguns tipos de entrevistas, nomeadamente a entrevista informal e a entrevista formal, em que a escolha de uma destas deverá ter como ponto de partida a finalidade do estudo.

Referimo-nos à entrevista informal, quando o diálogo estabelecido tem por base o quotidiano, sendo usada como um apoio a dados observados. A entrevista formal é mais estruturada que a anterior, podendo até ser usada como único elemento de um estudo.

As relações interpessoais que se estabelecem ao longo da entrevista têm de ser positivas, requerendo por parte do/a entrevistador/a “(...) *uma postura que estimule uma conversação fluida, em linguagem acessível, sendo as perguntas curtas e simples*” (Máximo-Esteves, 2008: 97). Uma boa entrevista “(...) *não deve ser só um perguntar e o outro responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interacção*” (Vasconcelos, 1997: 58).

Tendo em conta que este projecto se desenvolveu com um grupo de crianças, torna-se pertinente abordar as especificidades de uma entrevista feita a um público tão especial como este. Assumindo a utilização de uma ‘pedagogia em participação’, é importante que se tenha sempre presente, tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), que a criança tem “(...) *um papel activo na construção do conhecimento sobre a infância*” (Máximo-Esteves, 2008: 99).

O tipo de entrevista mais aconselhada para crianças é a semi-estruturada, possuindo questões abertas e permitindo “(...) *descobrir atitudes e sentimentos, tornando-se potencialmente mais rica, como fonte de informação, do que a entrevista estruturada*” (Rodrigues, 2003: 75-76).

Este tipo de entrevista, deverá ser dotada de especificidades, uma vez que as crianças deverão deixar de ser vistas como “(...) *meros objectos de estudo para se tornarem em seres activos e com voz*” (Máximo-Esteves, 2008: 100). E é esta voz das crianças, que segundo Oliveira-Formosinho e Araújo, citados por Máximo-Esteves (2008: 100), se torna um “(...) *requisito indispensável para que esta se torne participante activa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria.*”

Alguns dos pontos a ter em conta relativamente à entrevista com crianças e segundo Máximo-Esteves (2008), são: desempenho do/a entrevistador/a, o papel agencial da criança, a relevância do contexto como factor de potenciação de respostas fecundas, integrar as crianças em grupos de pares, recorrer a objectos de apoio, formular questões

hipotéticas, formular questões na terceira pessoa, recorrer ao formato conversacional da entrevista informal, e atender ao momento mais apropriado.

No que se refere ao guião de entrevista (anexo n.º 5) concebido para aplicar às crianças, tivemos em conta as características de uma entrevista semi-estruturada, e também o público a quem era dirigida, isto é, as crianças em idade pré-escolar, que ainda não sabem ler nem escrever. A entrevista concebida é semi-estruturada pois possui um guião previamente elaborado que serve de linha orientadora para o decorrer da mesma. Este guião tem como objectivo assegurar que os diferentes entrevistados respondem às mesmas questões, havendo por vezes, a necessidade de se ir fazendo adaptações em função do/a entrevistado/a, demonstrando alguma flexibilidade na exploração das questões.

Todas as entrevistas ocorreram de forma individual e na sala de actividades. Tentei sempre que este fosse um momento descontraído, tanto pelo espaço como pelo diálogo dinâmico.

A par deste guião, criei também, uma pequena narrativa, assim como as suas personagens (em desenho), utilizando-as como ponto de partida e orientadores para a entrevista. A criação de uma narrativa e das personagens foi de facto uma mais-valia, pois a *“a atenção pode ser mantida durante mais tempo”* (Máximo-Esteves, 2008: 101), pois existia um recurso que captava a sua concentração.

“As histórias que apresentam situações do quotidiano têm em geral a intenção de sensibilizar para as questões que se colocam no relacionamento entre as pessoas da mesma família, [e] no seio de um grupo de amigos” (ME, 2010: 8), sendo este um dos principais motivos porque recorri a uma narrativa.

Ao longo da entrevista, por vezes, também coloquei questões que não eram contempladas no guião, mas que na altura achei pertinentes tendo em conta as intervenções das crianças. As questões foram sempre colocadas na terceira pessoa, sendo sempre dirigidas às personagens da narrativa, o *Tiago* e a *Mariana* (anexo n.º 6).

Com a realização desta entrevista o que pretendi conhecer foram as concepções do grupo de crianças sobre as questões de género, nomeadamente no que diz respeito à vida quotidiana, como tarefas domésticas, escolhas de vestuário, brinquedos, desportos e profissões.

Também, na análise e abordagem interpretativa e reflexiva dos dados obtidos considereei a necessidade de não os desligar do contexto em que a nossa PES se desenvolveu. Assim, ao longo desta fase, o ambiente educativo, numa perspectiva meso (o

jardim de infância) e numa perspectiva micro (a nossa sala, o nosso grupo, a acção da educadora, a acção directa do par pedagógico e a acção que individualmente foi desenvolvida), constitui e dá força ao quadro de análise interpretativa e, sobretudo, institui e dá sentido às reflexões sobre a prática pedagógica que fui produzindo e que são apresentadas neste relatório.

Na interpretação dos dados recolhidos pretendi também cruzar a informação recolhida com algumas orientações do Ministério da Educação e com estudos de autores de referência no campo da educação. São exemplos dessas orientações:

- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- Circular n.º 17//2007 de 10 de Outubro: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar;
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto: Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Despacho Normativo n.º 55/2008: Objectivos gerais orientadores do Programa TEIP2.

1.2 Estabelecimento educativo onde decorre a acção



Imagem 1: Vista da Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância dos Assentos

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância dos Assentos localiza-se numa das áreas urbanas da cidade de Portalegre, o bairro dos Assentos, pertencente à freguesia da Sé. Atende a crianças de todos os grupos sócio-económicos, sendo cerca de 60% a 70% da sua comunidade proveniente de famílias que carecem de apoios sócio-económicos. Esta informação foi recolhida ao longo da unidade curricular Observação e Cooperação Supervisionada, que posteriormente se apresentou num relatório.

A valência de Educação Pré-Escolar, tal como definido no artigo n.º 16 da Lei n.º 5/97, não carece de qualquer tipo de contribuição financeira dos pais/ encarregados de educação. Dado que o Agrupamento de Escolas onde o mesmo se integra é abrangido pelo

programa 2ª Geração de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP II), que tem como finalidade criar condições para a promoção do sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas atingidas por problemas sociais e económicos, e nem mesmo as refeições ou componente de apoio à família têm qualquer custo para os pais/ encarregados de educação.

Os objectivos deste programa passam pela melhoria da qualidade das aprendizagens, do combate às saídas precoces do sistema educativo, da preparação dos alunos para a vida activa, da articulação da escola com a comunidade e da disponibilização por parte da escola de recursos culturais e educativos.

A gestão deste estabelecimento de ensino público pertence ao Agrupamento de Escolas N.º 1 de Portalegre.

O horário do estabelecimento inicia-se às 8 horas e 30 minutos com o acolhimento na sala destinada à componente de apoio à família, sendo esse serviço prestado pelas assistentes operacionais. Às 9 horas as educadoras iniciam o seu horário de trabalho e levam cada grupo de crianças para a respectiva sala de actividades. Esse tempo lectivo prolonga-se até à hora do almoço, às 11 horas e 45 minutos, em que as educadoras se juntam às assistentes operacionais para prestar esse serviço. Às 14 horas as educadoras regressam da sua hora de almoço e retornam à sala de actividades juntamente com as crianças, momento que se prolonga até às 16 horas, hora que marca o fim da componente lectiva.

O espaço da Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância dos Assentos é uma construção de raiz, cuja inauguração se realizou em 1978, vindo mais tarde, em 2009, a receber uma ampliação e requalificação das suas instalações. O edifício consta de dois blocos independentes: o primeiro, onde funciona a EB1 e o segundo, destinado ao Jardim de Infância.

O bloco da EB1 vê aí localizados, para além das salas de aula dos grupos do 1.º Ciclo, ainda o espaço da Biblioteca/ Centro de Recursos, um polivalente, os sanitários para as crianças e para os adultos, o gabinete médico (que funciona também como lavandaria), uma reprografia, um refeitório com cozinha, uma sala para os docentes, uma sala para funcionários, o gabinete do coordenador e, uma sala recentemente adaptada para um grupo de crianças do Jardim de Infância. Esta sala é referente ao grupo de crianças da sala G, grupo com o qual desenvolvi todo o meu projecto de intervenção (anexo n.º 7 e n.º 8).

O bairro social dos Assentos vê no alto nível de desemprego, nos baixos índices de escolaridade e falta de qualificação profissional por parte da população activa, aliados a

um fraco aproveitamento escolar, à existência de condições de vulnerabilidade a comportamentos desviantes e à falta de respostas para crianças e jovens em risco, a sua faceta mais notória.

1.3 Constituição e caracterização do grupo

O grupo da sala G é composto por vinte e três crianças, doze do género feminino e onze do género masculino. Tal como todos os grupos de Educação Pré-Escolar da instituição é um grupo heterogéneo quanto à idade e às competências. As idades dos elementos do grupo estão compreendidas entre os três e os seis anos.

No que se refere à origem sócio-económica, 70% das crianças do grupo inserem-se em famílias cujos elementos adultos (pai e mãe) trabalham por conta de outrem.

De forma mais particularizada inclui-se em anexo um quadro ilustrativo desta mesma realidade, incluído no relatório realizado na unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada (anexo n.º 9).

Assim, a partir do quadro em anexo sistematizamos que 70% das famílias trabalham por conta de outrem; 25% incluem-se num grupo formado por desempregados, estudantes ou domésticas; 5% trabalham por conta própria.

No que se refere ao Encarregado de Educação titular das crianças, verificamos que é às mães que compete essa função.

Podem caracterizar-se as Encarregadas de Educação de acordo com os dados constantes dos gráficos que a seguir se apresentam:

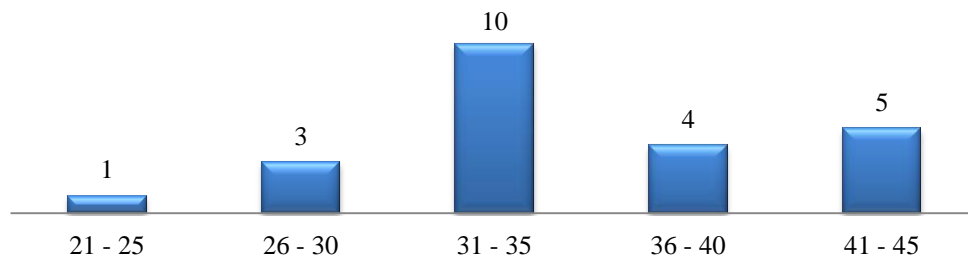


Gráfico 1: Idades dos Encarregados de Educação titulares de cada criança do grupo da sala G

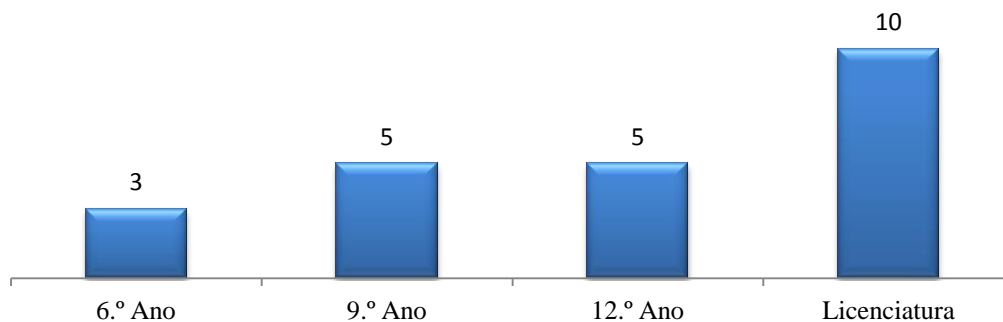


Gráfico 2: Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação titulares de cada criança do grupo da sala G

Como se verifica, a figura do Encarregado de Educação é unanimemente assumida no ‘feminino’, ou seja, pelas mães, dez das quais possuem, em termos académicos, uma licenciatura; oito possuem ou frequentaram o ensino básico e cinco possuem o 12.º ano. Quatro têm menos ou até 30 anos; dez têm entre 31 e 35 e nove situam-se acima deste intervalo.

Pode-se inferir que, neste grupo de crianças, é à mãe que compete representar a família na instituição educativa, facto que se associa à responsabilidade da mulher na educação das crianças.

Na sua generalidade, as crianças são assíduas e pontuais. Existe apenas um caso em que não se verifica assiduidade permanente, pois esta criança fica muitas vezes com a mãe no local de trabalho.

Relativamente aos comportamentos e atitudes demonstrados pelas crianças, ao longo do período de contacto, foi possível constatar através da observação que, no período da manhã, estas se encontram mais calmas e concentradas, em comparação com o período da tarde em que apresentam uma maior agitação.

As crianças do grupo são, de um modo geral, empenhadas, trabalhadoras, comunicadoras e autónomas relativamente a algumas rotinas. Estabelecem com facilidade relações de amizade e cooperação, sendo muito sociáveis. São muito afectuosas, meigas e carinhosas, o que facilitou bastante a minha aproximação ao grupo.

Diariamente, à chegada ao Jardim de Infância, as crianças cumprimentam os adultos da instituição e iniciam as suas rotinas de trabalho de forma independente e organizada.

Nas actividades realizadas em grande grupo, as crianças distribuem-se organizadamente pelas mesas de acordo com a sua idade, indicando que já assumiram a existência de critérios para a sua disposição pelos lugares da sala. As crianças mais velhas sentam-se, por norma, na mesa central e as restantes dispõem-se pelas duas mesas

circulares; no entanto, não existem lugares fixos. Esta organização foi uma das regras instituídas pela Educadora.

Durante os momentos destinados à realização das actividades as crianças demonstram, de um modo geral, empenhamento e vontade de querer fazer bem. Fogem a estas atitudes duas crianças a quem é necessário estar a chamar a atenção com alguma regularidade, pois distraem-se com muita facilidade.

A relação existente entre crianças é rica em momentos de brincadeira, amizade e entreajuda, o que demonstra tolerância e respeito. Contudo, é natural que ocorram alguns momentos de maior agitação, mas que não considero problemáticos. Na sua generalidade, o grupo possui comportamentos e atitudes adequados à faixa etária.

No que se refere aos períodos de transição, as crianças são um pouco conversadoras, mas nada de prejudicial ao bom funcionamento do dia.

À excepção de uma criança, todas usufruem do almoço dado na instituição e cerca de quinze crianças estão presentes durante a componente de apoio à família, no início da manhã e ao final da tarde.

2 Acção em Contexto

2.1 Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada

A prática pedagógica que desenvolvi alicerça-se na ‘pedagogia em participação’. Nunca foi minha intenção ser encarada como uma mera transmissora de saberes, em que a criança é vista como uma ‘tábua rasa’, uma “(...) *folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar*” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 99).

Nunca recorri a materiais marcadamente estruturados ou adquiridos nos circuitos comerciais, nomeadamente manuais, fichas e cadernos de exercícios, o que é frequente em adultos apologistas de uma pedagogia de transmissão. O processo de ensino-aprendizagem decorrente de um modelo transmissivo

“(...) define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa. Assim, este processo vive de uma iniciativa exterior à sala, à escola, aos professores e às crianças, acentuando a função respondente da criança e optando por propostas estandardizadas para a sala de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 100).

Por oposição, integro a minha prática pedagógica na ‘pedagogia em participação’. Fomentei momentos de diálogo, de escuta e de negociação, tentando que estes fossem uma constante de inter-relações entre o grupo de crianças e os adultos. Esta pedagogia baseia-se na “(...) *integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores*” (Oliveira-Formosinho, 2007: 20-21), através de combinações múltiplas.

Ao longo deste período tentei que as crianças fossem sempre o centro do processo educativo, incentivando-as a construir o seu próprio conhecimento para que participem progressivamente “(...) *na(s) cultura(s) que os[as] constituem como seres sócio-histórico-culturais*” (Oliveira-Formosinho, 2007: 21).

Os objectivos da ‘pedagogia em participação’ passam pelo envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem através da experiência contínua e interactiva, em que a criança é vista como um ser competente “(...) *que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade*” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 100). As participações e actividades realizadas pelas crianças são encaradas como um contributo para o quotidiano educativo.

O meu papel enquanto educadora que se suporta nesta forma de ‘fazer pedagogia’ é o de “(...) *organizar o ambiente educativo e o de escutar, observar e documentar para*

entender e responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 103), sendo capaz de motivar as crianças para novas aprendizagens, tendo em conta os interesses de cada uma e a pertinência das actividades propostas.

Este período de prática em contexto Pré-Escolar permitiu-me observar, experimentar e investigar alguns aspectos de modelos curriculares para a infância que se incluem na ‘pedagogia em participação’. Após a leitura de algumas referências bibliográficas neste âmbito, destaquei o Modelo Reggio Emilia, por um lado porque é promovida desde tenra idade a igualdade de oportunidades e, por outro lado, porque é atribuída bastante importância ao trabalho em colaboração.

O Modelo Reggio Emilia ‘vive’ “(...) *em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia*” (Lino, 2007: 99). A criança é vista como tendo “(...) *um papel activo na construção do conhecimento do mundo*” (Lino, 2007: 100), construindo os seus próprios saberes. Facto que não significa que não tenha auxílio nesse processo de construção de conhecimento, nomeadamente de educadores/as, família e comunidade. Os adultos intervenientes neste processo têm como missão ajudar as crianças no seu desenvolvimento em aspectos que sozinhas não seriam capazes.

Segundo Rinaldi, citado por Lino (2007: 102), a acção central deste modelo não é focada apenas na criança de forma individual, “(...) *mas na criança situada numa rede de relações e interacções com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultura envolvente*”. Há, segundo este modelo, uma tentativa constante de promover as relações, a interacção e a comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo, nomeadamente, crianças, educadores/as, família e comunidade.

As relações que se estabelecem entre estes intervenientes são de reciprocidade, de respeito, em que todos convivem como fontes recíprocas de informação e recursos. Para Malaguzzi, “(...) *todos os implicados no processo educativo são educadores e educandos*” (Lino, 2007: 102). A ‘colaboração’ assume, assim, o marco principal deste modelo.

A organização do espaço físico, assim como todo o trabalho realizado, deve ter por base o trabalho de cooperação e colaboração, em que todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços. A comunicação é bastante favorecida; as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas

e são-lhes proporcionadas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas que vão surgindo.

As crianças são incentivadas a explorar o ambiente e a expressar-se usando várias formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, músicas, jogos dramáticos, entre outras.

No entanto, apesar de sentir esta identificação com este modelo a minha prática não foi na sua totalidade uma representação deste, podendo mesmo dizer que ficou um pouco aquém, facto que se deve à dificuldade em concretizar algumas ideias. As dificuldades sentidas, ao tentar implementar o modelo, foram várias: em primeiro lugar, porque tinha de ter em conta a prática da educadora titular, não podendo ser muita extrema nas minhas opções e, em segundo lugar, pelas próprias condições da sala e organização estabelecida pela educadora titular. Uma outra dificuldade sentida, prende-se com o facto de eu nunca ter acompanhado um/a educador/a seguidor/a deste modelo, faltando-me referências práticas. Faltou-me ‘ver acontecer’ enquanto espectadora atenta e disponível para aprender, tanto pela observação como pela participação e partilha de ideias.

Assim, também à minha prática associei alguns pontos-chave de outros modelos, nomeadamente do modelo do MEM e do Modelo High/Scope.

Ao conceber a prática educativa, tive em conta vários aspectos, nomeadamente: as crianças do grupo, as rotinas e hábitos, as características e organização da sala de actividades e o material disponível. Estes foram, assim, os aspectos que também tive em conta nos momentos de planificação semanal, bem como na selecção de temáticas pertinentes. Este foi um processo que, com o passar das semanas, se foi aperfeiçoando, estando cada vez mais adequado às crianças do grupo, facto que se deve ao conhecimento progressivo que fui adquirindo, tanto do grupo em geral como de cada criança em particular. Através deste conhecimento tornou-se cada mais fácil responder às necessidades e características das crianças, proporcionando-lhes momentos e actividades adequadas e motivantes e respondendo aos seus interesses individuais.

No que se refere à organização e gestão do tempo tentei, numa fase inicial, planificar sempre actividades para o grande grupo, por achar que seria mais fácil. Mas, com o passar do tempo, fui percebendo que essa opção me trazia algumas dificuldades, pois num grupo de vinte e três crianças as diferenças são muitas, nomeadamente ao nível da idade e do seu desenvolvimento (cognitivo, social e motor), e tornou-se impossível dar respostas adequadas a todas as crianças ao mesmo tempo. Outro factor também muito importante é a consciência de que a criança não consegue estar muito tempo concentrada e, se eu lhe

peço que espere pela sua vez sem estar em actividades, ela irá distrair-se e desmotivar-se da actividade, por mais interessante que esta seja. Então, comecei a incluir nas minhas planificações momentos e actividades de grande e pequeno grupo, e até individuais, facto que contribuiu bastante para a melhoria das interacções desenvolvidas.

Ao longo do dia, tentei sempre proporcionar momentos, antes e depois das actividades, para me reunir com o grupo, sentando-nos no chão junto à área da biblioteca. Nestes momentos tentei promover o diálogo, a partilha de ideias, dificuldades e problemas, assim como, a reflexão sobre os trabalhos feitos, comportamentos e atitudes.

Ao longo dos meses de prática concebi vários recursos que me auxiliaram nas minhas intervenções, tentando promover aprendizagens activas, a interacção entre e com as crianças, apoiando-as quando necessário. Apesar de, no início da prática, não me ser fácil dar ‘espaço’ às crianças, foi uma realidade que mudou ao longo do tempo, deixando as crianças trabalharem por si e expressarem-se livremente.

Os materiais pedagógicos que utilizei foram sempre encarados como “(...) *um sustentáculo central para a mediação pedagógica (...) junto da criança, visando experiências plurais para identidades plurais que se desenvolvem em culturas plurais*” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 112), em que o carácter lúdico assumiu um papel de grande destaque, contribuindo para cativar a criança para uma determinada situação, estimulando a sua curiosidade e vontade de participar no meio que a rodeia. O recurso a materiais pedagógicos fortalece “(...) *no quotidiano pedagógico, a coerência da proposta teórica fundante*” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 111).

Na selecção de temas a abordar ao longo das planificações sempre me foi dada, de um modo geral, bastante autonomia na sua selecção, ficando a meu cargo a selecção de temáticas, de actividades e recursos. Na semana anterior às minhas intervenções apresentava à educadora cooperante o que pensava desenvolver com o grupo de crianças. Nunca a Educadora se insurgiu contra.

Com os temas que seleccionei, como por exemplo a Páscoa, a Família e os Meios de Comunicação, tentei sempre estabelecer uma sequência com os temas e actividades desenvolvidos pela minha colega e educadora, e contemplando também os interesses do grupo. Nunca recorri à utilização de fichas (como já afirmei), apesar de ser uma constante na prática da educadora. Algumas temáticas surgiram com base em intervenções, sugestões e momentos de faz de conta por parte das crianças.

Ainda as planificações tentaram abranger as principais áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE, associando-as à igualdade de género ‘temática’ específica desenvolvida na

prática e neste relatório. Quando planificava actividades no âmbito desta temática tentava articulá-las com o tema seleccionado para a semana, assumindo assim, a articulação, transversalidade e globalização curricular, recomendadas nas orientações curriculares (ME, 1997b).

As áreas de conteúdo foram surgindo interligadas, nomeadamente, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação, (domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical) e a área do Conhecimento do Mundo. Assim:

No que se refere ao **domínio da Linguagem e da Abordagem à Escrita** recorri com frequência, entre outras actividades, aos diálogos em grande grupo, à leitura de histórias, sempre associadas à temática do dia (pedindo, por vezes, às crianças para recontarem algumas histórias), à divisão silábica, a que eu chamo de ‘partir a palavra em bocadinhos’, à identificação de fonemas e à criação de histórias em grupo com base em imagens. Ainda que não fosse uma constante, também proporcionei momentos em que ensinei poemas às crianças, em que as mesmas puderam contactar com diferentes suportes de escrita e meios de comunicação, em que as crianças faziam a legenda dos seus próprios desenhos com palavras simples, como mãe, pai, eu, ... para além do seu nome e data. Tive por hábito, escrever as palavras-chave do dia num quadro, assim como a data. As crianças, com ou sem o meu incentivo, acabavam por reproduzir nos seus desenhos essas mesmas palavras. Todas as palavras foram escritas no quadro em conjunto com as crianças; fazíamos a divisão silábica, identificação fonética e associávamos as letras das palavras aos nomes das crianças ou dos seus pais e o mesmo acontecia com os títulos dos livros que eu lia.

As histórias surgiam para além de uma forma de introduzir temáticas, também como uma forma de promover o prazer de ler, despertando o interesse das crianças para os livros. O contacto regular com os livros e a leitura promove o conhecimento das relações entre a fala e a escrita bem como “(...) *o gosto pelos livros e a consciência de que estes contêm conhecimentos, saberes e afectos indispensáveis ao desenvolvimento humano*” (Lopes, 2006: 18).

As histórias que contei nem sempre tiveram como recurso os livros. Recorri, algumas vezes, ao power point e a fantoches. Num dos dias, inclusive, levei uma televisão feita em cartão onde as imagens e a história iam surgindo. Nas histórias em que recorri a livros, nem sempre esta leitura ocorreu da mesma forma, umas vezes li o livro sem fazer nenhuma pausa, outras em que fazia muitas pausas e pedia às crianças que sugerissem o que iria acontecer, outras em que só mostrava as imagens e a história era criada em grupo

e, outras vezes, deixava a história a meio e pedia às crianças que propusessem um final, ou então íamos realizar outras actividades tendo por base o livro tentando procurar o final da história.

Ao nível do **domínio da matemática**, este sempre esteve presente ao longo da prática, sendo uma constante no nosso dia-a-dia. Em primeiro lugar, em situações da rotina diária, nomeadamente quando se fazia a contagem das crianças presentes e das que faltavam; quando se escrevia a data ou quando se preenchia o calendário mensal. Sempre tentei que a matemática surgisse em várias situações do dia-a-dia, disponibilizando às crianças, de uma forma natural, algumas noções matemáticas como por exemplo: os números cardinais e ordinais, os termos de maior, menor ou igual, as figuras geométricas e operações simples de adição e subtracção.

Procurei através de situações e problemas introduzir a matemática. Por exemplo, quando fizemos uma salada de fruta, íamos contando a quantidade de cada fruta que íamos colocando e no final elaborámos a receita dessa mesma salada; quando fizemos o registo das alturas das crianças numa régua, podendo ver quem era mais alto ou mais baixo; quando fazíamos uma actividade experimental e se faziam os registos (previsão e conclusão) e quando fazíamos o registo das preferências em relação a algo através da elaboração de gráficos de barras.

No que se refere aos **domínios das expressões** estas também sempre estiveram presentes, principalmente a expressão plástica. Ao nível da expressão plástica sempre promovi o contacto com materiais diferentes (tintas, cola, massas, elementos da natureza, jornais, entre outros), proporcionando-lhes experiências neste âmbito muito distintas. Uma actividade que realizava com alguma frequência com as crianças era o construir ou desenhar algo em conjunto, em que cada criança teria que participar acrescentando um elemento, dando também sequência ao que os colegas tinham feito anteriormente. As crianças adoravam e os resultados finais eram sempre muito positivos.

Tentei sempre fugir ao tradicional desenho a lápis de cor (não querendo dizer que não existisse), mas tentei alargar o leque de experiências das crianças. Recorria, por exemplo, ao desenho como forma de saber a opinião das crianças face a uma situação, revelando-se uma estratégia bastante eficaz.

Ao nível da expressão dramática, dramatizei e fomentei a dramatização de algumas histórias; criei situações de improviso, como por exemplo uma ida ao médico, em que as crianças tinham que assumir a postura de médicos/as, enfermeiros/as ou pacientes; participei, também em momentos de actividade livre, de faz-de-conta com as crianças.

Relativamente às expressões Motora e Musical, estas estiveram presentes ao longo da minha prática, sendo no entanto dois domínios em que deveria ter investido mais. Estas duas expressões, considero que foram uma das lacunas nas planificações a que, de futuro, terei de dar mais atenção.

Ao nível da expressão motora faltou-me realizar mais sessões estruturadas, pois apesar de ser muito frequente jogarem-se alguns jogos, estes não permitiam o desenvolvimento e aprendizagem motora de forma sequencial. Esta será certamente uma questão a reflectir e a melhorar no futuro.

No que diz respeito à expressão Musical, e por ser um domínio em que não me sentia muito confiante, acabei por não a contemplar devidamente nas minhas planificações. Com o passar do tempo e com a confiança e à vontade que ia ganhando, comecei a realizar algumas experiências neste âmbito e penso que os resultados foram positivos. Nas últimas semanas de intervenção desenvolvi com as crianças alguns momentos bastante interessantes neste domínio. Mas é, sem dúvida, uma área em que terei que trabalhar mais, adquirindo mais confiança, de forma a proporcionar às crianças experiências mais significativas.

Assumi, desde o princípio da prática que, tudo o que possamos aprender e/ou ensinar em outras áreas é **Conhecimento do Mundo**. Podemos no entanto, ao nível desta área evidenciar algumas sub-áreas muito específicas, como é a geografia, a história e as ciências.

Realizei juntamente com as crianças algumas actividades experimentais, nomeadamente uma de coloração de cravos e outra sobre os materiais que flutuam ou afundam. As crianças gostaram, experimentaram e adquiriam noções, que mais tarde representarão uma mais valia aquando do ensino formal. Tentei proporcionar momentos de exploração do espaço (sala de actividades, espaços comuns da escola e recreio) e orientação, assim como de diálogo e debate sobre situações quotidianas. Tentei que as crianças percebessem o significado da comemoração de certos dias do calendário, como por exemplo o Dia da Mãe.

A área do Conhecimento do Mundo foi, de facto, uma área de grande destaque na minha prática, sendo que todas as áreas apareceram de um modo geral interligadas entre si.

2.2 Reflexão Especifica e no âmbito da ‘igualdade de género’

2.2.1 Contributos para o desenvolvimento das actividades de ‘igualdade de género’

Apresentam-se agora outros contributos que ajudaram a entender as concepções das crianças sobre a igualdade de género e a definir as actividades a desenvolver com o grupo. Estes contributos resultaram da observação participada que desenvolvi, dos inquéritos (entrevistas e questionários), das notas de campo, das fotografias, dos desenhos e de outros trabalhos realizados pelas crianças.

Começo por apresentar alguns dados sobre **a Educadora** que obtivemos através da entrevista que lhe foi feita no 1.º Semestre, no âmbito da unidade curricular Observação e Cooperação Supervisionada. A educadora possui uma licenciatura em Educação de Infância e um Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo e motor.

Conta com 14 anos de exercício profissional, sendo estes desenvolvidos numa instituição do sector solidário. Neste ano encontra-se, pela primeira vez, ao serviço do sector público.

A educadora destacou, como ponto de maior satisfação, a relação que conseguiu criar com o grupo e como ponto menos satisfatório o factor tempo. A educadora refere várias vezes a falta de tempo para planificar a sua prática, destacando a importância de existirem mais adultos na instituição que possam auxiliar as educadoras, tanto durante os momentos destinados às refeições como nos momentos de contacto directo com as crianças aquando da execução de tarefas (no que se refere à componente lectiva). Tendo em conta este ponto, a educadora gostaria de melhorar na sua prática o tempo que dispõe para apoiar as crianças do grupo, facto que se torna muito difícil devido à falta de um outro adulto na sala e à grande heterogeneidade do grupo quanto à idade (faixa etária dos 3 aos 6 anos).

Salienta que a sua prática têm um carácter lúdico-pedagógico e o seu centro de atenção são as crianças. Diz seguir indicações pedagógicas do Movimento da Escola Moderna e da metodologia de Trabalho Projecto, assim como, baseia a sua intervenção no construtivismo e numa perspectiva de educação inclusiva e sócio democrática.

Quanto às estratégias utilizadas pela educadora da sala G, para promover a aprendizagem das suas crianças há, segundo esta, um esforço por promover momentos que destaquem o diálogo como forma de comunicação, compreensão de ideias e tomada de decisões, visando antes de mais o desenvolvimento global e harmonioso das mesmas, o que supõe uma adequação das actividades e dos projectos de acordo com as características das crianças e os conhecimentos que se pretende que as crianças adquiram. Só assim será

possível, de acordo com a opinião da educadora, apoiar a aprendizagem de todas as crianças.

Como forma de apoiar a auto-estima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças, a educadora defende o reforço positivo, referindo que é uma constante na sua prática pedagógica: *“a criança tem que saber que estou a seu lado permanentemente, que o seu trabalho é valorizado constantemente e que acredito que ela pode sempre aprender mais e mais”*.

Uma outra questão importante, colocada à educadora, prende-se com a forma como a mesma e a instituição lidam com a diferença e as oportunidades proporcionadas às crianças (quando falamos em diferença, referimo-nos por exemplo a diferenças sócio-económicas, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, entre outras). A educadora titular defende que é *“através de uma educação sócio-democrática, onde todos têm as mesmas oportunidades e partilham os mesmos materiais”* que se pode promover e garantir a igualdade de oportunidades para todos.

No segundo semestre quis-se saber as concepções da educadora sobre a igualdade de género e perceber como a mesma as inclui na sua prática pedagógica. Como atrás se referiu, construiu-se, para isso, um questionário¹.

Neste seguimento, e relativamente à igualdade de género, começou-se por tentar perceber a concepção de género da educadora e por se ‘ser homem’/‘ser mulher’, de um ponto de vista social.

Para a educadora, o termo ‘género’ significa *“o que faz parte de um determinado grupo”*, em que para ela ‘ser homem’ é *“ser um agente activo e responsável pelos seus actos e acções dentro de um determinado grupo social, [sendo] responsável pelo que constrói, produz e pela forma como interage com toda a comunidade em que se encontra inserido”*. Quando questionada sobre o significado de se ‘ser mulher’ esta afirma que *“ser homem ou ser mulher do ponto de vista social significa a mesma coisa, só difere no género, pois o homem pertence ao masculino e a mulher ao feminino”* (Educadora).

Não perdendo a ideia de que o termo ‘género’ passa pela *“(…) consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino”* (Silva et. al., 2005: 11), segundo ideias recolhidas através do questionário, a educadora considera importante falar-se, dentro da comunidade, sobre a diferenciação de género, achando que não é uma questão

¹ Este questionário, inicialmente, como também já foi referido, foi distribuído a quatro Educadoras. No entanto, como não o devolveram, nesta análise apenas se considera o questionário da Educadora titular do grupo.

bem resolvida na nossa sociedade, havendo discriminação entre géneros. A educadora pensa que este não é um tema que interesse a toda a gente.

Considera, ainda, ser importante abordar a igualdade de género com as crianças desde cedo, sendo obrigação dos pais enquanto “*agentes activos e participativos na educação e formação dos filhos*” e do/a educador/a que deverá reforçar e aperfeiçoar “*conceitos através do debate entre pares dentro da sala de actividades*” (Educadora).

Relativamente à sua prática, a educadora afirma assumir “*uma postura activa*”, em que “*todos os assuntos são abordados em sala de actividades, o grupo interage entre si e partilha opiniões e vivências de forma salutar. A atitude de cada uma delas é avaliada e respeitada por todos os elementos*” (Educadora).

A educadora afirma desconhecer o ‘Guião de Educação Género e Cidadania Pré-escolar’, mas ter interesse em o vir a conhecer.

No entanto, apesar das ideias referidas pela educadora, a observação permitiu-me constatar que esta não é uma temática tida em conta na sua prática, de uma forma constante, deixando-se inclusive vencer por algumas ideias estereotipadas existentes na nossa sociedade. Tal facto é possível constatar através dos seus diálogos, da distribuição de tarefas, na atribuição de acessórios aos meninos e às meninas e também pelo uso que faz da sua linguagem, reforçando algumas ideias estereotipadas e a segregação de género face algumas actividades.

O diálogo que a seguir se apresenta, ocorreu no seguimento de uma actividade realizada, onde é possível ver o peso de alguns estereótipos na intervenção da educadora titular, nomeadamente que o cor-de-rosa surge associado ao género feminino e o azul ao género masculino.

Ed.E. – A Alexandra têm aqui quatro molas coloridas e vamos imaginar que elas são as lagartas da nossa história da manhã. Digam-me lá que cores vêem (mostrando uma mola de cada vez).

Grupo – Cor de rosa... Amarelo... Azul... Verde.

Ed.E. – Então e qual é que é a mãe lagarta? E o pai?

Grupo – A mãe é cor-de-rosa e o pai a azul.

Ed.E. – Hum... O pai não pode ser rosa?

Grupo – (gargalhadas) Não.

Gabriel C. – Não, não. O rosa é cor de menina.

Ed.E. – Será?

Ed.T. – É, é amor (gargalhadas). O pai não veste rosa, pois não?

Gabriel C. – Não. Só a mãe.

Ed.E. – Ah... A Alexandra gosta tanto de ver os meninos com camisolas rosa.

Ed.T. – Vá... o pai fica a mola azul. É melhor (gargalhadas).

Luís – Eu tenho duas camisolas cor-de-rosa. Uma camisa e um... Pólo.

Gabriel L. – Também tenho.

Ed.E. – Pois... Não tem mal. Cada um pode escolher a sua cor preferida.

Luís – O Benfica tem um equipamento cor-de-rosa.

Ed.E. – Pois é, a Alexandra já viu e gosto de ver. Então e como ficamos? A mola azul é o pai e a rosa a mãe?

Grupo – Sim.

Ed.E. – Ainda temos duas molas (uma amarela e uma verde). Quem é o filho? E a filha?

Vânia – Amarela é a filha. E a verde pode ser o filho.

Ed.E. – Porquê?

Vânia – Porque gosto de amarelo.

(...)

Gabriel C. – 4 anos, Luís – 6 anos,
Gabriel L. – 3 anos, Vânia – 6 anos

Nota de campo – 09/05/2011

Ed.E. – Educadora Estagiária

Ed. T. – Educadora Titular

Embora seja clara a consciência de que é importante trabalhar com as crianças as questões de género e as implicações que isso tem no rumo da nossa sociedade, depois não é notória, em termos práticos, uma preocupação com esta temática.

A veiculação de ideias estereotipadas, o uso de linguagem de forma discriminatória e a segregação de géneros ocorre, do meu ponto de vista de forma inconsciente e natural. No entanto, estas surgem entre si associadas, constituindo-se como obstáculos à igualdade de género que vão sendo passados ao longo de gerações.

Ao referir-me à linguagem discriminatória, não significa que alguma criança no grupo seja tratada de forma diferente ou que seja insultada, mas sim, ao facto de se recorrer com frequência ao uso do masculino, mesmo havendo formas de nos referirmos ao género feminino. Relativamente à segregação de género, no que diz respeito a algumas tarefas, é, exemplo, quando a educadora diz às meninas para irem arrumar a área da casinha, mesmo que também lá tenham estado meninos.

É neste sentido, que a reflexão sobre as práticas educativas assume um papel de grande importância, contribuindo de forma bastante significativa para a melhoria das mesmas. Tal como referido por Vasconcelos (2007) citado por Cardona & al. (2010: 119), é necessário “(...) *integrar as questões de género numa reflexão sobre a equidade em educação, numa perspectiva de criação de novas cidadanias, tomando a criança como cidadã e capaz de agência sobre o seu próprio desenvolvimento*”.

Neste caso, a educadora reconhece a importância de trabalhar as questões de género e de promover a igualdade de oportunidades, no entanto não está desperta para a sua abordagem, o que condiciona de forma directa a sua prática neste âmbito. Este facto, prende-se com as ideias que vão passando entre gerações e com o peso que é atribuído a

esta e outras temáticas ao nível da formação inicial de educadores/as. A comunidade educativa parece, ainda, pouco desperta para estas questões.

Tentou-se também conhecer as **concepções das famílias**, como já referido, através de um questionário.

A família é, de um modo geral, o ponto de partida para a vida de todos os indivíduos. Sendo encarada, segundo Maxler & Mishler (1978) e Gimero (2001), como “(...) *um grupo primário, um grupo de convivência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo*” (Figueiredo, 2010: 3). A família é, uma ‘*rede complexa*’ de relações e emoções (Gameiro, 1992; Figueiredo, 2010).

No seguimento deste mesmo propósito, Gabriela Portugal (1998) citada por Figueiredo (2010: 9), encara a família nuclear da criança “(...) *como um contexto de socialização por excelência (...),[onde] pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza-se a maior parte das suas interações sociais*”.

De um modo geral, as famílias do grupo de crianças por nós acompanhado e observado revelam interesse, tanto pelo que as crianças fazem como pelas suas necessidades, oferecendo-se para participar nas actividades, sempre que assim seja solicitado. Quando falamos de família relativamente ao grupo, refiro-me, de um modo geral, aos pais, não negando é claro, a participação de outros elementos.

Independente de quem faça parte do seio familiar, o que é certo, é que é nesse âmbito que cada criança encontra o seu primeiro espaço de convívio com os outros, sendo nesse contexto que a criança começa a socializar-se e a incorporar-se na comunidade.

“É na família que se faz a transmissão de valores, costumes e tradições, sendo na família que a criança os absorve e se adapta à existência de regras com as quais terá de conviver quando é inserida na sociedade” (Figueiredo, 2010: 9).

E é neste sentido, em que a criança ‘absorve’ e se ‘adapta’ à sociedade em função dos valores, costumes e tradições presentes na sua família, que nos pareceu pertinente aplicar um questionário às famílias das crianças, em quanto meio que a influencia, tentando obter informações que nos permitissem perceber a forma como estas lidam com as questões de género.

Os resultados obtidos foram bastante interessantes e, de seguida, serão apresentados:

Em primeiro lugar, começamos por constatar que o elemento familiar responsável por estabelecer a ligação com a instituição educativa é a figura materna, sendo a mãe a

encarregada de educação em todos os casos. Quando questionadas, *'já ouviu falar sobre a igualdade de género'* todas as respostas foram unânimes, sendo a resposta sim.

Contudo, um número significativo de inquiridas, referiu não existir igualdade de género em Portugal, não havendo direitos equivalentes entre homens e mulheres. As suas respostas transparecem nos gráficos seguintes:

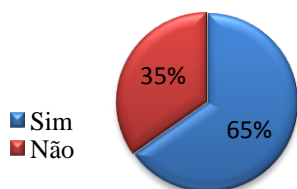


Gráfico 4: Em Portugal existe igualdade de género?

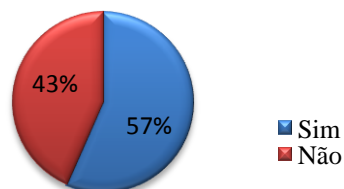


Gráfico 3: Em Portugal, homens e mulheres têm direitos iguais?

É possível observar pela resposta a algumas questões, que os estereótipos veiculados pela nossa sociedade ainda exercem algum peso na forma como estas mães encaram as questões de género. E tal ideia é possível perceber através das respostas de algumas mães que referiram que os seus filhos (meninos) não poderiam: vestir roupa cor-de-rosa (referido por cinco mães); usar cabelo comprido (referido por três mães); brincar com bonecas (referido por quatro mães); vestir roupa e usar adereços da mãe para brincar (referido por três mães); ajudar nas tarefas domésticas (referido por duas mães). Quando se trata de uma menina, as mães referem que as mesmas não devem: ir ao café com o pai (referido por três mães) e ir com o pai ao futebol (referido por uma mãe).

Nas restantes questões, todas as mães responderam afirmativamente independentemente do sexo da criança, nomeadamente: vestir de azul, brincar com carrinhos e escolher a profissão de bombeiro/a ou costureiro/a.

Através das respostas às questões finais do questionário, foi possível perceber que nem todas as mães estão despertas para as questões de género, havendo inclusive cinco mães, que referiram não ser habitual falar sobre esta temática. Esta não abordagem, influencia certamente as crianças, contribuindo para que estas não atribuam a devida valorização ao tema.

Apesar de existirem quatro mães que pensam que as suas atitudes relativamente a esta temática em nada influenciam as suas crianças, sabemos que todos os elementos que rodeiam as crianças estão constantemente a fornecer-lhe informação, ainda que de forma inconsciente, constituindo-se como modelos que assumem maior importância quando pensamos nos pais e educador/a. Estes adultos, que muitas vezes não estão despertos para

estas questões de género, acabam por reforçar certos estereótipos sociais referentes a cada um dos géneros.

Os pais, de um modo geral, desejam o melhor possível para os/as seus/suas filhos/as, desejando que estes consigam viver bem em sociedade, construindo uma carreira académica e profissional de sucesso. No entanto, e segundo Shapiro (1990) e Gimero (2001), citados por Figueiredo (2010: 9), os pais, ao tentarem que as suas crianças interiorizem “(...) *as normas sociais e morais do seu grupo, (...)nem sempre facilitam o processo de individualização ao qual devem estar receptivos os assessores familiares, tentando detectar e contrariar os sistemas defensivos e paralisantes do desenvolvimento de identidade pessoal*”.

Associado ao desenvolvimento de identidade pessoal, faz parte, como não poderia deixar de ser a construção da identidade de género, em que “*ser menino ou menina é um aspecto central na construção da identidade*” (Silva et. al., 2005: 11). Este processo é consequência de interacções de carácter biológico, social, cultural e cognitivo, em que a criança com o passar do tempo, e ainda em tenra idade, se começa a identificar como feminino ou masculino.

Também, as concepções **das crianças foram ‘escutadas’** e analisadas. É importante não esquecer que a criança é “(...) *possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão*” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008: 16).

E é, neste seguimento e no âmbito das questões de género, que fui escutar as crianças do grupo, de forma a perceber como lidam com elas. Esta escuta surgiu, tal como já referido, a partir de diálogos, desenhos e em diferentes momentos do dia-a-dia.

Pela observação realizada, é possível assegurar que todas as crianças têm a noção do género a que pertencem, comportando-se, na sua maioria, de acordo com os papéis de género veiculados na sociedade, seguindo por vezes alguns estereótipos. Por exemplo, ao nível da sala de actividades é possível ver que as meninas frequentam maioritariamente a área da casinha e os meninos a área da garagem, surgindo a área da biblioteca como uma área mais neutra, em que todos por lá passam.

Outra forma de ver como as crianças fazem a atribuição de papéis de género é, através dos seus desenhos, em que a mãe surge, na maioria das vezes, a desempenhar actividades domésticas e o pai actividades mais lúdicas, tal como é possível ver pelos desenhos (de duas crianças) que a seguir se apresentam.



Imagem 2: Mãe' a realizar tarefas domésticas
(passar a ferro e cozinhar, desenhos de Andreia e de Luís realizados no dia 22/06/2011)

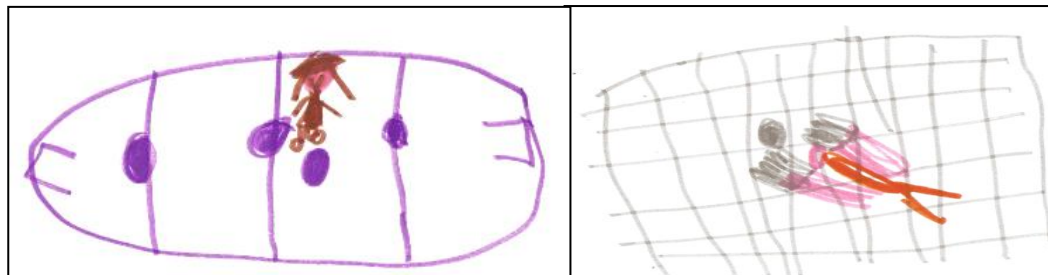


Imagem 3: Pai' a realizar actividades desportivas
(futebol, desenhos de Andreia e de Luís realizados no dia 22/06/2011).

Apesar de ser notória a segregação que as crianças fazem relativamente às actividades que os adultos realizam, na maioria, quando questionadas se os adultos (mãe e pai) podem trocar de actividades, a resposta é sim. O mesmo se verificou com a aplicação da entrevista às crianças, em que as actividades domésticas eram, de um modo geral, atribuídas à figura feminina.

A partir da entrevista, também foi possível retirar outras ideias relativamente às questões de género, como por exemplo, ao nível da escolha de brinquedos. Quando questionadas sobre que prendas oferecer à 'Ana' e ao 'Tiago' (personagens da narrativa integrada na entrevista), de um modo geral, as sugestões apresentadas revelaram-se marcadamente afectadas por algumas ideias estereotipadas veiculadas na nossa sociedade.

As sugestões dadas pelas crianças apresentam-se no quadro que se segue.

Ana	Tiago
<ul style="list-style-type: none"> • Urso de peluche; • Boneca/o (9 respostas); ('Nenucco', 'Barbie', 'Kitty', '...') • Máquina de costura; • Flor (2); • Máquina fotográfica; • Beijinho; • Carros (2 respostas); • Ovos de chocolate; • Cozinha de brincar; • Carrinho de bebé (3 respostas); • Pinturas para a cara (2 respostas); • DVD do Panda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos (6 respostas); ('Nitendo', 'Wi', 'legos', '...') • Carros (5 respostas); • Motas (2 respostas); • Garagem; • Bola (2 respostas); • Bonecos (6 respostas) ('Gormitti', 'Bacogan', '...') • Flor (2 respostas); • Bicicleta.

Quadro 1: Sugestões dadas pelo grupo da sala G para a oferta de prendas à Ana e ao Tiago.

Um brinquedo é um elemento muito importante para o desenvolvimento da criança, não podendo, assim, ser encarado de forma neutra. Um brinquedo é “(...) *um veículo de simulação e de aprendizagem da vida adulta, encaminha os comportamentos e as práticas sociais e culturais, define lugares na comunidade e na família*” (André, 1999; citado por Cardona et. al., 2010: 11).

As sugestões dadas pelas crianças permitem identificar dois perfis, em que um se relaciona mais com as actividades domésticas, com a maternidade e a preocupação com a estética (Mulher); e outro, em que se destaca a tecnologia e as actividades desportivas (Homem).

No entanto, apesar das sugestões dadas pelas crianças, quando as questionava se não se poderia dar as mesmas prendas aos dois (‘Ana’ e ‘Tiago’), de um modo geral, disseram que sim, havendo cinco excepções. De seguida, apresentam-se quatro diálogos resultantes destas questões.

Diana – *Para a Ana... um carro.*

Ed.E. – *Um carro?*

Diana – *Sim.*

Ed.E. – *E para o Tiago?*

Diana – *Gormitti.*

Ed.E. – *Está bem. Eles depois podem trocar os brinquedos?*

Diana – *Sim, sim.*

Diana – 4 anos
Entrevista – 29/06/2011

Luís – *Para a Ana um beijinho e uma flor.*

Ed.E. – *E ao Tiago?*

Luís – *Um Gormitti e um Bacogan.*

Ed.E. – *Achas que a Ana não gosta de Gormittis?*

Luís – *Não sei. Algumas meninas não gostam porque há homens que lutam. A Ana Lúcia gosta, mas é só ela na nossa sala.*

Ed.E. – *E achas que isso é mau?*

Luís – *Não! As outras meninas é que não gostam.*

Luís – 6 anos
Entrevista – 04/07/2011

Ana L. – *Para a Ana ovos de chocolate e uma cozinha.*

Ed.E. – *E para o Tiago?*

Ana L. – *O Faísca e Gromittis.*

Ed.E. – *A Ana não gosta de Gromittis?*

Ana L. – *Não sei. Mas também se pode dar Gromittis à Ana. Eu gosto muito.*

Ana L. – 3 anos
Entrevista – 05/07/2011

Carolina – *Eu dava-lhe uma máquina fotográfica.*

Ed.E. – *E ao Tiago?*

Carolina – *Nintendo ou jogos.*

Ed.E. – *O Tiago não iria gostar de Barbies?*

Carolina – *Barbies? (gargalhadas) Não... Ele não gosta, ele é menino. Eu também não posso jogar com alguns jogos.*

Ed.E. – *Não podes? Porquê?*

Carolina – *Porque há jogos que são só para meninos.*

Ed.E. – *Quais?*

Carolina – *Os de luta. E... com carros.*

Ed.E. – *Tu não gostas?*

Carolina – *Não.*

Carolina – 4 anos
Entrevista – 29/06/2011

Ed.E. – Educadora Estagiária

Outra realidade que foi possível constatar foi a atribuição de cores em função do género pelos elementos do grupo, surgindo a cor “rosa” ligada à figura feminina, e a cor “azul” à figura masculina. Esta é uma atribuição que é partilhada pela maioria dos elementos do grupo. Este facto é possível observar através de alguns diálogos já apresentados neste relatório, assim como nos dois que a seguir se apresentam, que surgiram no dia-a-dia da sala de actividades, em situações distintas.

Ana L. – *Tens um bibe azul (gargalhadas).*

Ed.E. – *Sim tenho. Não gostas?*

Ana L. – *Não, isso é cor de menino (gargalhadas).*

Ed.E. – *Cor de menino? Não posso gostar de azul?*

Ana L. – *É cor de menino. Mas tu podes gostar, és grande.*

Ana L. – 3 anos
Nota de Campo – 24/05/2011

Ed.E. – Educadora Estagiária

(Elaboração da prenda para o Dia da Mãe)

Ed.E. – *Vais pintar tudo de rosa?*

Gabriel B. – *Sim, a mãe gosta e vai ficar bem no quarto dela.*

Ed.E. – *E tu gostas?*

Gabriel B. – *Sim... Mas gosto mais de azul. Mas é para a mãe, ela gosta de cor-de-rosa.*

Ed.E. – *Então, ela vai gostar da tua prenda.*

Gabriel B. – 4 anos
Nota de Campo – 26/04/2011

Ed.E. – Educadora Estagiária

Assim, pela voz das crianças foi possível constatar que estas têm a noção de género, identificando-se como feminino ou masculino, atribuindo também, características a cada um dos géneros.

Apesar de ser notória a segregação dos géneros relativamente à realização de algumas tarefas, à escolha de roupa, de acessórios, de cores, de desportos, profissões e até da pessoa com quem brincar; as crianças pareceram-me francamente disponíveis para alterar estas escolhas. Escolhas estas, que resultam da reprodução de comportamentos com que contactam diariamente.

E é esta ‘disponibilidade’ que é necessária promover através da nossa própria mudança de comportamentos, pois todos nós somos modelos para as crianças. Elas lidam com o meio envolvente da forma como vêem os outros agirem e das expectativas que lhes são colocadas relativamente aos seus comportamentos.

2.2.2 Concepções, desenvolvimento e reflexão das actividades de ‘igualdade de género’

Na concepção da acção educativa e pedagógica também tive em conta a *“Igualdade de Género em Contexto Pré-Escolar”*. Nesse sentido, propus e desenvolvi com as crianças algumas actividades facilitadoras da assunção do seu género. Um visavam a obtenção de informação, tentando perceber através da sua realização a forma como as crianças encaravam a problemática e outras visavam a reflexão sobre a mesma, valorizando atitudes positivas e desconstruindo ideias marcadamente estereotipadas.

A escolha deste tema teve em atenção o grupo de crianças que é marcadamente heterogéneo a vários níveis e por estar associado a questões muito importantes da vida em sociedade, tal como tentei evidenciar no quadro teórico.

Na acção pedagógica, e como já referi, a igualdade de género não constituiu um ‘tema central’ a desenvolver com as crianças. No quotidiano pedagógico, a igualdade de género integrou, numa perspectiva articulada e transversal, os ‘temas da semana’. A sua abordagem pedagógica não podia circunscrever-se a um período de tempo, antes assumindo-a como transversal ao longo das várias intervenções embora a especificasse em determinadas actividades que apresentamos no quadro seguinte.

Momentos	Data de intervenção	Objectivos	Actividade/ Descrição
1.º	26/04/2011	<ul style="list-style-type: none"> • Representar a figura materna com base nas ideias do grupo; • Dialogar e reflectir sobre as características atribuídas à figura maternal. 	<p>Vamos desenhar a mãe...</p> <p>Colocou-se uma folha de papel cenário no chão, pedindo-se a uma criança que se deitasse sobre esta. De seguida um/a dos/as colegas desenhou o contorno do corpo dessa criança, obtendo-se a forma de um corpo, que posteriormente foi decorado livremente pelos elementos do grupo. Para este momento foram disponibilizados vários materiais, como por exemplo: tintas, botões, tecidos, sacos, material de desperdício, lápis, entre outros.</p> <p>No final do dia promoveu-se um diálogo sobre o trabalho desenvolvido.</p>
2.º	26/04/2011	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um texto em grupo; • Dizer quem é a mãe; • Reflectir sobre as diferentes opiniões. 	<p>Poema “A mãe é...”</p> <p>Juntou-se o grupo, dizendo que se iria construir um poema para as mães, para elas lerem quando viessem visitar a sala. Depois cada criança disse uma frase sobre a mãe e eu registei. Posteriormente, juntámos todas as frases obtendo a nossa ‘poesia’.</p> <p>No final do dia este poema também fez parte no nosso diálogo de grupo.</p>
3.º	11/05/2011	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever ideias de forma organizada; • Reflectir sobre papéis de género; • Solucionar problemas do dia-a-dia. 	<p>Caixinha dos desafios...</p> <p>Reuniu-se o grupo e mostrou-se uma caixa, que no seu interior tinha vários cartões com dilemas escritos. Os elementos do grupo devem apresentar uma solução individualmente ou em grupo.</p> <p><u>Exemplos de dilemas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Está a haver um pequeno incêndio na cozinha da tia Alice. Quem é que lá poderá ir ajudar? • A mãe do Daniel sabendo que o desporto faz muito bem, gostaria que ele praticasse um. Alguma sugestão? • A mãe Rita estragou um sapato. A quem é que deveremos pedir ajuda? • O Miguel ainda não consegue tomar banho sozinho. Quem o deverá ajudar? • A Matilde gostava de ser pedreira quando for adulta, pois gosta muito de construções. O que acham? • ...
4.º	26/05/2011	<ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de faz-de-conta; • Descrever ideias de forma organizada; • Reflectir sobre situações do dia-a-dia e papéis de género; • Solucionar problemas do dia-a-dia. 	<p>A nossa vida é uma animação...</p> <p>Com recurso a um documento em power point propus a construção de uma história/rotina de uma família com dois filhos gémeos de géneros diferentes. O power point (anexo n.º12) continha apenas imagens, sendo estas representativas de situações quotidianas. As crianças teriam que tentar construir a história atribuindo funções a cada um dos elementos da família. Por exemplo: Surge uma situação em que é preciso passar a ferro. Quem irá? A mãe, o pai ou é indiferente?</p>

5.º	30/05/2011	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer profissões; • Identificar as tarefas principais de uma profissão; • Descrever ideias de forma organizada; • Reflectir sobre os papéis de género. 	<p style="text-align: center;">Debate “Quando for grande quero ser...”</p> <p>Depois de cada criança ter referido a profissão que gostaria de ter no futuro, através de outras actividades, tornou-se pertinente o diálogo e a reflexão sobre as suas escolhas, colocando-se algumas questões.</p> <p><u>Exemplos de questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tarefas se faz nessa profissão? • Os/as homens/mulheres conseguem fazer? Se não, porquê? • Quais as profissões que só podem ser de homem/mulher? Porquê? • ...
-----	------------	--	---

Quadro 2: Actividades desenvolvidas no âmbito das questões de género

Momento n.º1 – Actividade: *Vamos desenhar a mãe...*

Com a concretização desta actividade tentei perceber, de um modo geral, que características físicas as crianças atribuíam à figura feminina, neste caso específico à mãe, assim como a promoção do trabalho cooperativo. O resultado foi muito positivo, permitindo-me tirar as conclusões desejadas. Verifiquei que as crianças trabalharam bem em grande grupo, combinando entre si o que cada uma iria fazer, ajudando-se, inclusive, na concretização da figura feminina.

No trabalho de grupo cooperativo “(...) *as actividades propostas são concebidas de modo a que a participação de cada um[/a] seja necessária para realizar a tarefa pedida*” (Abrami et. al., 1996; citado por Lopes & Silva, 2009: 6). Ao promover esta prática, está-se a contribuir para o estabelecimento, entre os diferentes elementos do grupo, de uma interdependência positiva, para a responsabilidade individual, para as competências sociais, através do estabelecimento de múltiplas interacções. A interdependência que se estabelece obriga os indivíduos a “(...) *a trabalhar juntos activamente, (...) [sendo] o núcleo central da aprendizagem cooperativa*” (Lopes & Silva, 2009: 6). Esta interdependência cria-se através da partilha de recursos materiais e da gestão e distribuição de tarefas entre os elementos.

Com as imagens que se seguem é possível ver um pouco do trabalho realizado pelas crianças, assim como os acessórios que as crianças atribuíram à figura feminina.

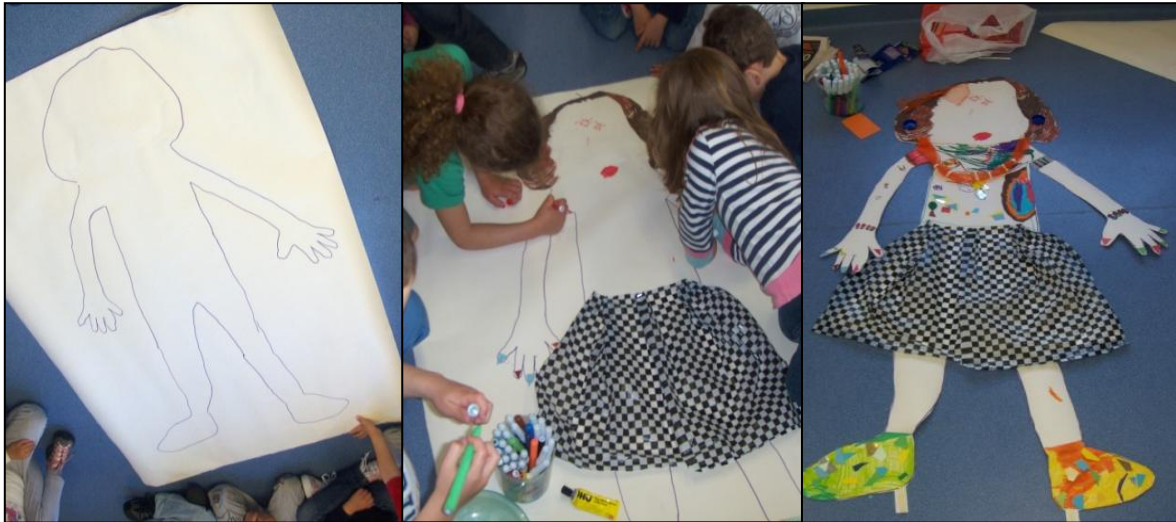


Imagem 4: Momentos de elaboração da figura da mãe.

Os acessórios e características atribuídas foram: as unhas pintadas, cabelo comprido, o fio, os brincos, as pulseiras, a saia e os sapatos de salto alto. De um modo geral, estes elementos reproduzidos pelas crianças aparecem frequentemente associados à figura feminina na nossa sociedade. Esta caracterização teve por base as “(...) *significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença*” (Cardona et. al., 2010: 12). O género feminino surge aqui como “(...) *uma representação de padrões culturais*” (Ferreira, 2002: 79).

No final desta actividade promoveu-se um diálogo, no qual se reflectiu todo o processo de desenvolvimento do trabalho e do resultado final. Posteriormente, colocou-se a figura feminina junto à figura masculina, concebida umas semanas antes, no âmbito das comemorações do Dia do Pai (anexo n.º 10). A partir desse ‘painel’, observámos as duas figuras, identificando as características de cada uma, procedendo-se também a algumas comparações.

Esta actividade promoveu o diálogo, a organização e exposição de ideias, a observação e comparação, assim como a reflexão. No seu desenvolvimento foi possível constatar que havia satisfação por parte das crianças na sua concretização, pois estavam atentas, estabeleceram várias interacções, o diálogo foi uma constante, sendo também uma boa forma de trabalhar o controlo de impulsos e o respeito pelos colegas. As crianças tiveram a “(...) *oportunidade para construir interacções sociais simples e positivas*” (Portugal & Leavers, 2010: 124).

Através deste tipo de actividades, em que a palavra-chave é a ‘colaboração’, “(...) *as crianças percebem melhor situações sociais e aprendem a lidar com os conflitos de uma*

forma mais positiva, pois aprendem a colocar-se na perspectiva do outro e a considerar o seu vivido na tomada de decisões” (Portugal & Leavers, 2010: 124).

Momento n.º2 – Actividade: *A mãe é...*

No seguimento da actividade anterior, surgiu esta proposta ao grupo, dado que o mesmo manifestou interesse em construir uma poesia. A esta poesia atribui-se o título “*A mãe é...*” servindo de ponto de partida para o desenrolar da actividade, que ocorreu em grande grupo.

As crianças tiveram de completar a frase “*A mãe...*”. Eu registei as suas intervenções. Para que as crianças não perdessem o interesse pela actividade, fui sempre mantendo um discurso dinâmico e divertido com o grupo, aproveitando as frases que iam surgindo para colocar algumas questões, como por exemplo: “*A tua mãe é assim? Só a mãe sabe fazer isso? O pai pode ajudar? Quem é que dá mais mimos lá em casa?*”.

Algumas das frases que surgiram por parte do grupo foram:

- *A mãe conta-me histórias.*
- *A mãe brinca muito comigo.*
- *A mãe dá muitos beijinhos.*
- *A mãe faz bolinhos.*
- *A mãe está sempre a trabalhar mas também dá mimos.*
- *A mãe gosta muito de mim e dá-me banho.*



Imagem 5: Elaboração do poema ‘A mãe é...’

Momentos como estes promovem a organização e exposição de ideias, desenvolvem a criatividade bem como a reflexão. Há um trabalho de equipa, compreensão e aceitação das ideias dos colegas. Também foi possível verificar como cada criança vê a sua mãe e que características lhe atribuem em função do meio e do seio familiar em que está inserida.

Também, ao nível da Linguagem e Abordagem à Escrita, fiz o registo das intervenções das crianças, mostrando-lhes que o que se diz oralmente pode-se escrever, inclusive no final deste momento li algumas das frases aleatoriamente. As crianças identificaram quem as disse. No momento de transcrição destas frases para o cartaz, as crianças mais velhas, escreveram as suas próprias frases, copiando-as.

É muito importante que se consiga “(...) tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “Clássica” à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (ME, 1997b: 65), e essa é uma ideia a reter por todos/as os/as educadores/as, possibilitando que a criança “viva” o espaço que a rodeia, explore, conheça e crie as suas próprias representações, de forma a possuir uma estrutura que lhe permita ter sucesso em qualquer área do saber na chegada ao ensino formal, o 1º ciclo. “Estimular e desenvolver a linguagem é pois, em larga medida, promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido” (Lopes, 2006: 11).

Esta actividade teve como conclusão a escolha em grupo de onde colocar o cartaz, bem como um diálogo sobre as ideias referidas. No final, propus que trouxessem as suas mães à sala para verem o cartaz. As crianças revelaram uma grande satisfação e alegria.

Momento n.º3 – Actividade: *Caixinha dos desafios*

Com esta terceira actividade tinha como objectivos principais perceber as ideias que as crianças têm do meio que as rodeia, nomeadamente ao nível dos papéis de género, e ainda promover momentos de reflexão. Os dilemas que faziam parte desta ‘caixinha’ podem ser observados no anexo n.º 11.

Surgiram com esta actividade vários momentos interessantes que proporcionaram situações de diálogo, reflexão e conhecimento, tal como o que a seguir se apresenta.

Ed.E. – O gato da Rita subiu para uma árvore e agora tem medo de descer. É necessária uma escada. Quem o poderá ajudar?

Ana L. – O bombeiro. Chama-se os bombeiros.

Ed.E. – Mas também pode ser uma bombeira, certo?

Ana L. – Não, só há bombeiros homens.

Ed.E. – A sério? Nunca viste uma bombeira?

Ana L. – Não, não há bombeiras.

Ed.E. – Olha que ao pé da minha casa há um quartel e eu já lá vi bombeiras. Temos que descobrir se há bombeiras cá em Portalegre.

Ana L. – E vestem as mesmas roupas? Eu nunca vi.

(...)

Ana L. – 3 anos
Nota de campo – 30/05/2011

Ed.E. – Educadora Estagiária

Com a leitura deste diálogo é possível ver a força do estereótipo, proporcionando um bom momento de reflexão no âmbito dos papéis de género. Para desconstruir esta atribuição muito específica de papéis: por exemplo, não foi possível durante a prática, mas poderia ter sido organizada uma actividade para uma visita a um quartel, em que o grupo de profissionais relativamente ao género fosse misto.

Estas ideias marcadamente estereotipadas poderão, no futuro, influenciar as crianças quanto às suas opções profissionais, “(...) *assumem um papel determinante nas escolhas que eles e elas efectuam – nos seus processos de tomada de decisão – [sendo] mais importante, talvez, do que a avaliação que fazem das suas próprias capacidades*” (Vieira, 2006: 79-80).

Com esta actividade os momentos de comunicação foram constantes, havendo momentos de partilha de ideias. Cada criança organizou e expôs as suas ideias, ouvindo também as intervenções dos colegas. Foi um momento potenciador de muitas reflexões, em “(...) [que a] *reflexão suscitada poderá (...) contribuir para que se tornem mais atentos e tolerantes*” (ME, 2010: 8).

Momento n.º4 – Actividade: *A nossa vida é uma animação...*

A quarta actividade que se apresenta teve como intuito a construção de uma história em grande grupo, tendo por base a construção de uma rotina de uma família com uma filha e um filho em idade pré-escolar, sendo estes gémeos. Como recurso material para esta actividade construiu-se um power point intitulado “*A nossa família é uma animação...*”, que se encontra disponível no anexo n.º 12.

Esta actividade foi bastante interessante e o resultado alcançado muito positivo, pois as crianças expuseram as suas ideias, incluindo nessas ideias, muitas vezes, as suas próprias vivências.

Por exemplo, com o slide n.º 8 do power point, coloquei a questão “*Quem vem buscar o menino e a menina à escolinha?*”, e as respostas foram várias, nomeadamente: “*é sempre a mãe*”, “*o avô ou avó*”, “*a mãe quando sai do trabalho*”, “*o pai*”, “*às vezes o pai, às vezes a mãe*”, entre outras.

As respostas das crianças retratam as suas próprias vivências.

Outro exemplo, é o slide n.º 19, cuja questão chave foi “*Quem é que será que vai fazer o jantar hoje?*”. A maioria das crianças referiu a mãe, havendo algumas excepções, como: “*hoje pode ser o pai que a mãe está cansada*”, “*o pai*”, “*o pai depois a mãe cozinha noutra dia*” e “*o pai porque a mãe foi dar banho aos meninos*”.

Esta actividade permitiu-me perceber, de um modo geral, como as questões de género são vividas nas famílias das crianças do grupo. As crianças referiram e representaram as ideias veiculadas no seu seio familiar.

Para além das ideias que pretendi recolher, a mesma actividade também contribuiu para um momento de partilha de ideias, de construção de uma história e de reflexão. O facto de apresentar um contexto familiar, bem como todas as relações e rotinas associadas, permitiu envolver o grupo na história; as crianças reconheciam aqueles momentos no seu dia-a-dia (“*Quem vai buscar à escola*”, “*Quem dá banho*”, “*Quem prepara as refeições*”, entre outros).

Um história que retrate situações da vida quotidiana, permite às crianças que

“(…) tomem consciência e analisem problemas do dia a dia que as afectem pessoalmente ou que afectem outras pessoas, apurando a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia. A reflexão suscitada poderá ainda contribuir para que se tornem mais atentos e tolerantes” (ME, 2009: 8).

Esta actividade foi rica em reflexão, contribuindo para a descodificação de alguns estereótipos, assim como uma nova atribuição de papéis de género relativamente a algumas tarefas.

Momento n.º5 – Actividade: Debate “Quando for grande quero ser...”

Esta actividade surgiu na sequência de algumas actividades propostas e desenvolvidas pela minha colega de estágio, no âmbito das profissões, em que ela fez a recolha das profissões que as crianças do grupo gostariam de ser no futuro. Os resultados que a seguir se apresentam no gráfico n.º 5 são representativos dessa mesma recolha e foram o ponto de partida para este debate. Esta recolha de informação ocorreu através do desenho, em que cada criança desenhou a sua profissão (anexo n.º 13).

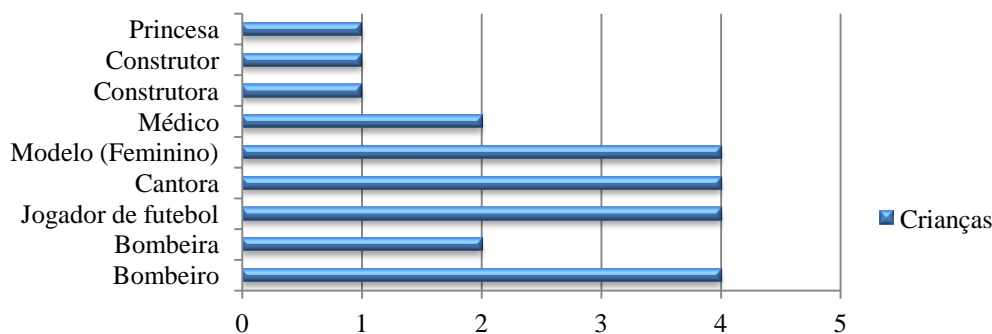


Gráfico 5: Profissões sugeridas pelas crianças do grupo da sala G

Através deste debate, tornou-se possível discutir várias ideias, nomeadamente a questão “*Há profissões só para homens ou só para mulheres?*”, tentando desmistificar ideias marcadamente estereotipadas, como por exemplo “só os meninos jogam à bola”.

Estas actividades de debate são muito importantes. É necessário incentivar as meninas a participarem em actividades maioritariamente praticadas por meninos, e o contrário também. Quando uma criança me diz “*as meninas não jogam à bola ou não brincam com carrinhos*”, a minha resposta imediata é: “*Porquê? A Alexandra quando era pequena gostava muito de brincar com carrinhos... Qual é o problema? Fiz algo de errado?*”. Tento com esta resposta fazê-las reflectir e mostrar-lhes que todas as crianças podem brincar com todos os brinquedos, independentemente do seu género.

De uma forma simbólica podemos assumir a escolha da profissão similar à escolha de brincadeiras ou brinquedos. A ideia que surge por detrás desta escolha é muito próxima, e o que se pretende com estes momentos de debate é que esta escolha seja feita com base em capacidades e preferências.

Com a actividade pretendeu-se eliminar estereótipos, contribuindo para que estes não influenciem a expressão das “*(...) preferências em relação a uma variedade de domínios, que vão desde a escolha de algumas actividades de ocupação dos tempos livres à opção por certas áreas vocacionais ou mesmo por certas actividades desportivas praticadas com carácter regular*” (Vieira, 2006: 71).

Estas cinco actividades foram algumas das que realizei com as crianças tendo por base as questões de género, sendo que muitas outras haveria para fazer, mas que por falta de tempo ou de oportunidade não foram possíveis. Para além destas actividades, muitas outras realizei com o grupo, que embora não fossem específicas relativamente às questões de género, a contemplavam, pois as questões de género constituem uma problemática transversal a todas as outras.

Para finalizar este ponto, e ainda no âmbito da igualdade de género, considero que a organização da sala de actividades é um factor que influencia a criança relativamente às suas ideias, pois a sala acaba por ser uma representação/ modelo do meio que as rodeia. O diálogo que a seguir se apresenta mostra esta mesma ideia. Apesar de a organização da sala não ter sido um ponto-chave na minha prática, ela nunca deixou de ser uma preocupação.

Ed.E. – Gostavas que as paredes da nossa sala fossem coloridas?

Ana P. – Sim.

Ed.E. – Então se nós pudéssemos pintar as paredes quais as cores que escolhias?

Ana P. – Verde e... Laranja.

Ed.E. – Porquê?

Ana P. – Porque gosto e assim não é cor nem de menino nem de menina. Todos gostam.

Ed.E. – Mas existe cores de menino e de menina? Eu não sabia!

Ana P. – Não, mas... As meninas usam mais rosa e os meninos mais azul.

Ed.E. – Então e se a nossa sala fosse toda cor-de-rosa?

Ana P. – Eu gostava. Mas... não sei se os meninos iam gostar.

Ed.E. – Mas era a mesma coisa se a cor fosse o laranja, nem toda a gente gosta de laranja.

Ana P. – Pois é. Eu gostava que a sala fosse rosa!

(...)

Ana P. – 6 anos

Nota de campo – 26/05/2011

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta experiência as expectativas eram muitas, assim como as dúvidas e os receios, baseando-se muito no *‘será que sou capaz?’*. Algumas das dificuldades sentidas, principalmente na fase inicial desta experiência, estiveram relacionadas com o conseguir ‘controlar’ o grupo e no conceber actividades em que as crianças fossem elementos activos na sua planificação. Nem sempre foi fácil articular o que as crianças queriam com o que eu queria mostrar, talvez pelo facto de ter que provar constantemente que era ‘capaz de fazer e de estar naquele lugar’. Houve momentos em que, provavelmente, fui pouco flexível, o que dificultou claramente a ‘escuta’ das crianças e o aproveitamento de situações espontâneas.

No entanto, esta foi uma realidade que pouco a pouco, e felizmente, se foi alterando com a confiança que ia ganhando e com a relação cada vez mais próxima que ia tendo com o grupo.

O meu relacionamento com o grupo não poderia ter sido melhor, sendo um relacionamento que se baseou na confiança, no afecto, na disponibilidade, no respeito e na aceitação individual de todos os elementos do grupo. Neste momento, se fosse necessário, seria perfeitamente capaz de fazer uma caracterização pormenorizada de cada uma das vinte e três crianças do grupo.

Apesar de eu não ser a educadora titular, as crianças nunca me fizeram sentir inferior na sala, nunca fui desrespeitada pelo grupo e sempre me viram como alguém em quem podiam confiar e dar ‘colinho’. Era frequente irem ter comigo quando necessitavam de algo, mesmo tendo a educadora titular por perto.

Provavelmente este sentimento de inferioridade face à educadora titular, era muito mais sentido por mim, do que pelo grupo. Logo na minha primeira semana de intervenção, no seguimento de uma actividade de confecção de uma salada de fruta, eu pedi à colega Ana (estagiária de animação) que me ajudasse e, não sabendo já muito bem precisar o motivo, houve uma criança que disse que a Ana era uma menina (não de forma ofensiva), e eu perguntei *“Então e eu não sou uma menina?”* e a criança respondeu-me *“Não... Tu és uma senhora, és uma adulta como a Beta, ajudas e ensinas coisas a nós”*, e logo de seguida as crianças mais próximas também o confirmaram. Senti-me muito bem com este comentário e, de certa forma, mostrou-me que eu já fazia parte daquele grupo.

Certamente, que o primeiro semestre, em que a minha presença na sala assumiu principalmente a componente de observação e cooperação foi muito importante para o

conhecimento do grupo e no estabelecimento de interações e relações. Foi um momento importante para eu me inserir no grupo, para ganhar confiança e interagir de forma progressiva.

Ao longo da minha prática tentei sempre demonstrar que estava disponível para aprender, para colaborar, para experienciar e para reflectir. Este período foi riquíssimo e contribuirá de forma muito positiva para o meu sucesso profissional. Vi muitas coisas que quero que façam parte das minhas práticas; também vi coisas com que não concordei, mas que também foram muito importantes, pois permitiram-me investigar, reflectir e perceber que não quero que façam parte de práticas futuras. Também cometi erros que me permitiram aprender e procurar outras alternativas. Todos os momentos foram muito importantes, mas foram os mais difíceis, os que correram mal e os que não tinham sentido nenhum que me fizeram crescer. Tentei sempre ultrapassar as dificuldades e corrigir o que estava mal.

Relativamente à minha postura enquanto educadora, resta-me dizer que sempre tentei dar o meu melhor, tentando dar resposta às necessidades e interesses das crianças, promovendo momentos de trabalho em equipa, de experiências novas, de reflexão e de diálogo, dando oportunidade às crianças para darem as suas opiniões. Posso nem sempre ter sido bem sucedida, mas sempre tentei contemplar os interesses e ideias das crianças na minha prática educativa. É importante que se tenha a (...) *imagem de criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação em colaboração com pares e adultos* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 112).

O relatório agora apresentado plasma, nos seus aspectos mais gerais e nos seus aspectos mais específicos (referidos à igualdade de género em contexto de Educação Pré-Escolar) o resultado de um longo investimento reflexivo. As pesquisas e reflexões desenvolvidas permitiram-me ir crescendo pessoal e profissionalmente, criando os meus ‘primeiros alicerces’ enquanto Educadora de Infância.

A sustentação teórica deste relatório, simultaneamente sustentação da prática que desenvolvi, realça a importância da Educação Pré-Escolar e das especificidades a ter em conta quando organizamos e definimos um currículo a desenvolver com as crianças. Pensar num currículo é ter em conta as concepções da criança, o que se quer fazer aprender e, sobretudo, pensar as oportunidades para a criança experienciar, pensar, intervir, observar e tomar decisões. No fundo, é criar-lhe oportunidades para aprender a ser, tendo o educador consciência de que a criança é um ser competente.

No enquadramento teórico, salientei algumas opções curriculares, considerando as mesmas no âmbito das pedagogias da infância e, em concreto, da ‘pedagogia em participação’. Assim, destaquei a importância de os educadores/as de infância fazerem as suas escolhas curriculares dando espaço para que a criança seja ouvida,... possa participar, fazendo escolhas, tomando decisões e aprendendo a ser pessoa.

Para aprender a ser pessoa a criança precisa de estar integrada em contextos que respondam às suas necessidades e também interesses. Nesses contextos aprende-se, entre outros, a construir a identidade de género. Tal como é destacado no enquadramento teórico é muito importante que, desde cedo, a criança aprenda a construir a sua identidade de género sem o fazer de forma estereotipada.

O grupo com quem desenvolvi a prática vive as questões de género de acordo com o meio em que está inserido, e de acordo também, com as expectativas depositadas pelos adultos mais próximos. Foi notório neste grupo, a veiculação de algumas ideias estereotipadas que influenciam claramente a atribuição de papéis face ao género.

No entanto, foi notória a disponibilidade por parte do grupo para lidar com estas questões de outra forma, facto que se deve às características próprias desta faixa etária. Cabe-nos a nós, adultos, proporcionar momentos em que não há discriminação face ao género, promovendo sempre a igualdade de oportunidades, independentemente das diferenças, neste caso de género. É necessário (...) *esclarecer e contrariar a subcarga de estereótipos discriminatórios no quotidiano da criança* (Silva et. al., 2005: 10).

O processo de escuta à Educadora, e também aos adultos responsáveis pelas crianças do grupo, mostrou que apesar da igualdade de género ser assumida com responsabilidade social e educativa, na prática, os mesmos adultos, mostram atitudes estereotipadas e que as crianças, naturalmente, as transportam para o seu quotidiano.

É muito importante trabalhar em articulação e de forma transversal esta temática com as crianças de tenra idade, pois elas serão os adultos de amanhã. Mas, para que tal aconteça é preciso trabalhar estas questões a nível da formação inicial de educadores/as de infância, relativamente às diferentes áreas da Educação, e ainda, não menos importante, promover a sensibilização da população em geral.

Para terminar, resta deixar a ideia de que a Educação Pré-Escolar é fulcral para a construção de identidade de género e que para se obter uma atitude de igualdade relativamente ao género, (...) *é de especial importância o contexto de aprendizagem e os modelos apresentados à criança em idade pré-escolar* (Silva et. al., 2005: 14).

BIBLIOGRAFIA

- ANGERS, M. (2003). *A sociologia e o conhecimento de si*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação Júlia Oliveira Formosinho).
- BOAVIDA, A. M., CEBOLA, G., PAIVA, A. L., e VALE, I. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- CALHA, A. & BENTO, A. (2010). “*Relatório Final de Observação e Cooperação Supervisionada*”. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Relatório não editado e apresentado para fins de avaliação na unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar.
- CANÇO, D. (2007). *A Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- CANÇO, D. & SANTOS, F. (2010). *A Igualdade de Género em Portugal 2009*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- CARDONA, M., NOGUEIRA, C., VIEIRA, C., UVA, M. & TAVARES, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- CHARD, S. & KATZ, L. (1997). *A Abordagem de Projecto em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAVALHEIRO, C., CARMO, D., RODRIGUES, F. & BASTOS, J. (2008). *GPS - Guia para a Sensibilização e Intervenção em Igualdade de Oportunidades e Diversificação Profissional*. Iniciativa Comunitária EQUAL.
- COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES. (1999) *Agenda Global 3: A abordagem integrada da igualdade de género “mainstreaming”*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- FÁVERO, O., FERREIRA, W., BARREIROS, D. & Ireland, T. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasil – Brasília: UNESCO.
- FELDMAN, R., OLDS, S. & PAPALIA, D. (2004). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- FERREIRA, M. & CARMO, H. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FERREIRA, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- FIGUEIREDO, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- FIGUEIREDO, M. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Porto: Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Consultado em 02/11/ 2011, em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/DM_19037.pdf.
- FORMOSINHO, J. (org.) (1996). *A Educação Pré-Escolar – A Construção da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- GIL, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Brasil - São Paulo: Editora Atlas.
- GIL, M. (2005). *Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?* Brasil - São Paulo: TEC ART Editora.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- LINO, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- LOPES, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Porto: Edições ASA.
- LOPES, J. & SILVA, M. (2008) *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância. Um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e Pais*. Porto: Areal Editores.
- LOURO, G. (2003). *Género, Sexualidade e Educação*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- MARCHÃO, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARCHÃO, A. & CORREIRA, R. (2010). *Conceptualização e Organização da Prática e Intervenção Supervisionada – Total: 500 Horas*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre – Direcção do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.
- MARCHÃO, A. (2011). *Falar de Modelos Curriculares para a Infância*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. (Texto produzido para módulo ‘Currículos em Educação de Infância’ da unidade curricular ‘Contextos e Processos na Educação de Infância’ do Mestrado em Educação Pré-Escolar)
- MATTA, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- MESQUITA-PIRES, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997a). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração, Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância..* Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação do Brasil – Secretaria de Educação Especial.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 20/ 09/ 2011, em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Orientações para actividades de leitura: Programa Está na Hora dos Livros – Jardim de Infância. Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MIRANDA, H. (2005). *O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália - I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais*. Consultado em 20/10/2011, em: http://www.gedest.unesc.net/seilacs/imaginario_heidemiranda.pdf.
- NETO, A., CID, M., PEÇAS, A., CHALETA, E. & FLOQUE, A. (2000). *Cadernos de Coeducação: Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.

- NIZA, S. (2007) *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, J. (2006). *Vitória, vitória - Educação Pré-escolar 4-5 anos*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007) *Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In: Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.), Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A Perspectiva da Associação Criança*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.), Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, F. (2009). *Educação inclusiva – da retórica à prática*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (s.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação. Consultado em 28/09/2011, em: http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=doc_view&gid=264
- PORTUGAL, G. & LEAVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- RIGOLET, S. (2006). *Reestruturar a casinha: Um Projecto Transdisciplinar – Como potenciar os recursos no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, P. (2003). *Questões de Género na Infância – Marcas de Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SARACHO, O. & SPODEK, B. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.
- SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, A., ARAÚJO, D., LUÍS, H., RODRIGUES, I., ALVES, M. & TAVARES, T. (2005) *Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2007). (1.ª Edição – 3.ª tiragem). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2007). *Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos*. In: Siraj-Blatchford, I. (Org.). (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

- SPODEK, B. (org.). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPODEK, B. & BROWN, P. (2010). *Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Um Perspectiva Histórica*. In: Spodek, B. (org.). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (coord), D'OREY, I., HOMEM, L. & CABRAL, M. (2003). *Educação de Infância: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão – Estudos e Relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.
- VIEIRA, C. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- ZABALZA, M. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre - Brasil: ArtMed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- Circular n.º 17//2007 de 10 de Outubro: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar;
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto: Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Despacho Normativo n.º 55/2008: Objectivos gerais orientadores do Programa TEIP2.

ANEXOS

Anexo 1 – Calendarização da Prática de Intervenção Supervisionada

Março de 2011

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
7 Carnaval	8 Carnaval	9 Intervenção e cooperação	10 Intervenção e cooperação
14 Estudante A	15 Estudante A	16 Estudante A	17 Sessão de Reflexão
21 Estudante B	22 Estudante B	23 Estudante B	24
28 Estudante A	29 Estudante A	30 Estudante A	31 Sessão de Reflexão

Abril de 2011

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
4 Estudante B	5 Estudante B	6 Estudante B	7
11 Estudante A	12 Estudante A	13 Estudante A	14 Sessão de Reflexão
18 Páscoa	19 Páscoa	20 Páscoa	21 Páscoa
25 Feriado	26 Estudante B	27 Estudante B	28 Estudante B

Maio de 2011

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
2 Estudante A	3 Estudante A	4 Estudante A	5 Sessão de Reflexão
9 Estudante B	10 Estudante B	11 Estudante B	12
16 Estudante A	17 Estudante A	18 Estudante A	19 Sessão de Reflexão
23 Feriado	24 Estudante B	25 Estudante B	26 Estudante B
30 Estudante A	31 Estudante A		

Junho de 2011

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
		1 Estudante A	2 Sessão de Reflexão
6 Estudante B	7 Estudante B	8 Estudante B	9
13 Estudante A	14 Estudante A	15 Estudante A	16 Sessão de Reflexão
20 Estudante B	21 Estudante B	22 Estudante B	23

 Alexandra Bento – Estudante B

Anexo 2 – Ficha de (auto)avaliação



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

Ano lectivo 2010/ 2011



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente Orientadora: *Amélia de Jesus Marchão*

Discente: *Alexandra Ferreira Bento*

Ficha de (auto)avaliação

1. Jardim de Infância

1.1. Tipo de Estabelecimento Educativo

<input type="checkbox"/>	Rede Pública
<input type="checkbox"/>	Rede Privada/ IPSS
<input type="checkbox"/>	Rede Privada/ com fins lucrativos

1.2. Número de salas existentes no jardim de infância: _____

2. Grupo

2.1. Número de crianças do grupo

	Número de Crianças
Rapazes	
Raparigas	

2.2. Idades das Crianças do grupo

Idades	Número de Crianças
3 anos	
4 anos	
5 anos	
6 anos	

2.3.Crianças com NEE

Sim Não

3. Caracterização da Sala de Actividades

3.1.Esquemática das áreas de actividade existentes

3.2.Em cada área, quais são as actividades possíveis de serem diariamente escolhidas pelas crianças?

3.3.Como são organizadas, com as crianças, as escolhas das actividades?

- Há um sistema de planeamento definido:
- As escolhas são feitas em grupo:
- Existe um quadro de planeamento:

Sim		Não	
Sim		Não	
Sim		Não	

3.4. Quantas crianças podem estar em cada área?

Área	Número de Crianças	Tempo por dia

3.5. Quais são as actividades mais escolhidas?

3.6. Há diferenças nas escolhas feitas pelas raparigas e pelos rapazes?

Sim Não

3.6.1. Quais?

3.7. Quais são as actividades menos escolhidas?

3.8. Estas escolhas serão influenciadas pelas escolhas dos/as colegas?

Sim Não

3.9. As escolhas serão influenciadas pelo tempo que o/a educador/a habitualmente acompanha cada uma destas áreas?

Sim Não

4. Organização de pequenos grupos

4.1. Existem grupos que se organizam de forma espontânea dentro do grande grupo?

Sim Não

4.2. Estes grupos são mistos?

• Rapazes e raparigas: Sim Não

• Idades diferentes: Sim Não

4.3. Os pequenos grupos que se organizam na sala mantêm-se no recreio?

Sim Não

4.4. O/a educador/a interfere nesta organização?

Sim Não

4.1.1. Se sim, como?

5. Diferenças entre Rapazes e Raparigas

5.1. Que diferenças existem relativamente aos comportamentos de rapazes e raparigas?

5.1.1. Dentro da sala:

5.1.2. No recreio/ fora da sala:

- Pedir às crianças que desenhem e descrevam separadamente o que o Pai e a Mãe fazem (dentro e fora de casa).
- Com base nos desenhos questionar as crianças sobre as diferenças entre o que fazem os homens e as mulheres; e os meninos e as meninas.

Outras observações:*

Data de preenchimento: ____/____/____

Observador/a: _____

Ficha adaptada de: Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (Pág. 92 e 93)

Anexo 3 – Questionário para as Educadoras de Infância



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

Ano lectivo 2010/ 2011



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente Orientadora: *Amélia de Jesus Marchão*

Discente: *Alexandra Ferreira Bento*

Questionário às Educadoras

Enquanto estudante do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre encontro-me a realizar um projecto de investigação-acção, incidindo este, sobre as questões de diferenciação de género. Nesse sentido elaborei este questionário, para obter junto de si a sua opinião sobre a temática abordada, assim como a forma como lida com a mesma no seu dia-a-dia, enquanto educadora de infância.

Agradeço desde já a sua atenção, aguardando que possa colaborar comigo e garantindo que os dados obtidos serão tratados com confidencialidade e anonimato.

Nome: _____

Data de preenchimento: ___/___/____

A) O que entende do termo *género*?

B) O que significa para si “ser homem” de um ponto de vista social?

C) O que significa para si “ser mulher” de um ponto de vista social?

D) Para responder às questões que se seguem basta apenas colocar um (x) na resposta que traduz a sua opinião.

Questão	Resposta	
	Sim	Não
É importante falar-se, dentro da comunidade, sobre a diferenciação de género?		
A diferenciação de género é uma questão bem resolvida na nossa sociedade?		
Existe discriminação entre o género feminino e o género masculino?		
Este tema interessa a toda a gente?		
Este tema deverá ser abordado com as crianças desde cedo?		

E) Quem tem obrigação de trabalhar esta problemática com as crianças? Porquê?

F) As atitudes dos adultos influenciam as atitudes das crianças face a esta problemática? Dê alguns exemplos.

G) Que postura assume na sua prática face a esta questão?

H) No quotidiano do grupo de crianças observa alguns estereótipos sociais (p/ex: os meninos não vestem azul; os meninos não brincam na casinha; as meninas não brincam na garagem)? Dê exemplos.

I) Na educação pré-escolar, as crianças deveriam ter oportunidades para explorar questões relacionadas com a igualdade de género?

Sim Não

Justifique a sua resposta.

J) Se respondeu sim na questão anterior, dê alguns exemplos de actividades que se podem realizar ou que já realizou com as crianças na sala do Jardim de Infância.

K) Conhece o guião de educação Género e Cidadania Pré-escolar?

Sim Não

➤ Se respondeu sim, já realizou alguma proposta do guião?

Sim Não

Se sim, enumere.

L) Se respondeu não, pensa no futuro próximo tentar conhecer o guião?

Sim Não

Obrigada pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Anexo 4 – Questionário para Encarregados de Educação



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

Ano lectivo 2010/ 2011



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente orientadora: *Amélia de Jesus Marchão*

Discente: *Alexandra Ferreira Bento*

Questionário aos Encarregados de Educação

Enquanto estudante do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre encontro-me a realizar um projecto de investigação-acção, incidindo este, sobre as questões de diferenciação de género. Nesse sentido elaborei este questionário, tentando junto de vós obter a sua opinião, sobre a temática, assim como da forma como lida com a mesma no seu dia-a-dia, enquanto encarregada/ o de educação.

Agradeço desde já a sua atenção, aguardando que possa colaborar comigo e garantindo que os dados obtidos serão tratados com confidencialidade e anonimato.

A estagiária,

Identificação:

Género do encarregado de educação: Feminino Masculino

Idade: _____ Habilitações Académicas: _____

Género do/a educando/a: Feminino Masculino

Idade: _____

- ❖ Para responder às questões que se seguem basta apenas colocar um (x) na resposta que melhor traduz a sua opinião.

1. Já ouviu falar sobre a igualdade de género?

Sim Não

2.

Sociedade

	Resposta (x)	
	Sim	Não
Igualdade de Género		
Em Portugal existe igualdade de género?		
Em Portugal, homens e mulheres têm direitos iguais?		
Em Portugal, não há profissões só para homens ou só para mulheres.		
Em Portugal existe a ideia de que há profissões que são só para mulheres.		
Em Portugal existe a ideia de que há profissões só para homens.		
Em Portugal a cor azul é associada aos meninos.		
Em Portugal a cor “cor-de-rosa” está associada às meninas.		
As bonecas são para as meninas.		
Os carrinhos são para os meninos.		

Família

	Resposta (x)		
	Mulher	Homem	Mulher e Homem
Numa família quem tem de:			
Ocupar-se das tarefas domésticas?			
Sustentar financeiramente a casa?			
Gerir financeiramente a casa?			
Ter mais responsabilidades?			
Ser mais afectuoso/a?			
Zelar pelo bom ambiente familiar?			
Ter maior poder sobre a educação da/o filha/o?			
Ter maior cuidado com a formação académica da/o filha/o?			

Criança

	Resposta (x)	
	Sim	Não
O seu filho ou a sua filha pode:		
Usar o cabelo comprido		
Vestir roupa "cor-de-rosa"		
Vestir roupa azul		
Brincar com bonecas		
Brincar com carrinhos		
Ir com o pai ao café		
Ir com o pai ao futebol		
Ajudar nas tarefas domésticas		
Escolher a profissão de bombeira/ bombeiro		
Escolher a profissão de costureira/costureiro		
Escolher a profissão de cozinheira /cozinheiro		
Vestir roupa e usar adereços da mãe para brincar		
Vestir roupa do pai para brincar		

3. Em casa costuma falar com o seu filho/filha sobre questões de igualdade de género?

Sim Não

4. Acha que as suas atitudes, no que à igualdade de género diz respeito, influenciam o seu filho/sua filha?

Sim Não

5. Acha que no Jardim de Infância as crianças devem aprender a viver em “igualdade de género”?

Sim Não

5.1. Porquê?

Anexo 5 – Guião de Entrevista às crianças



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

Ano lectivo 2010/ 2011



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente Orientadora: *Amélia de Jesus Marchão*

Discente: *Alexandra Ferreira Bento*

GUIÃO DE ENTREVISTA À CRIANÇA

Nome: _____

Idade: _____ Data da entrevista: _____

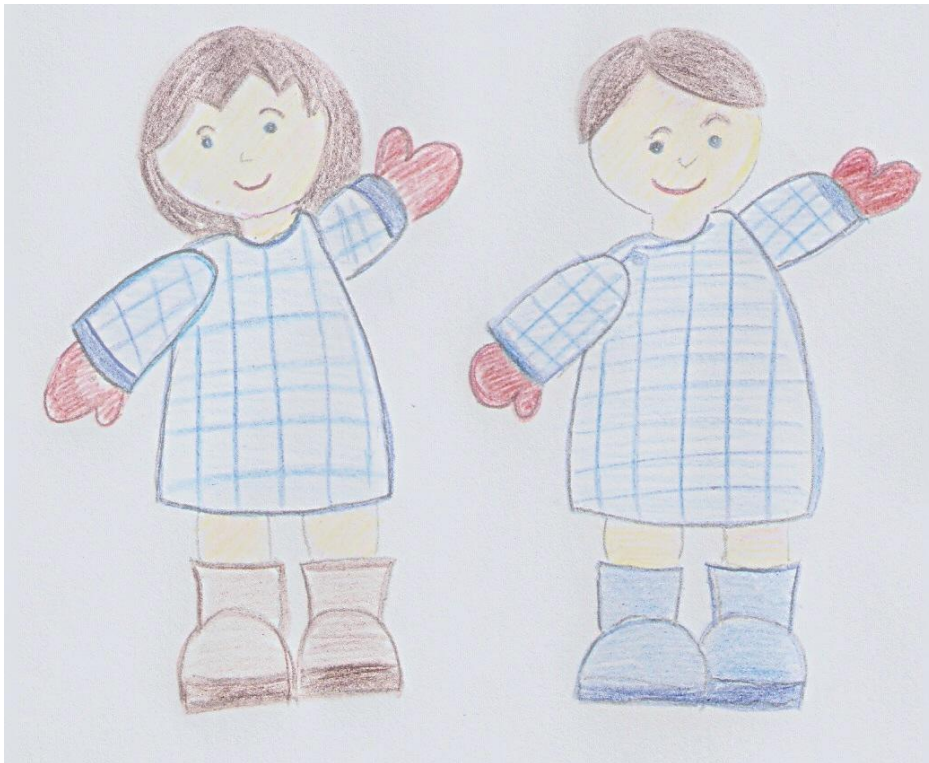
SITUAÇÃO:

“A Ana e o Tiago são dois irmãos gémeos e estão de férias de verão. Como os seus pais estão a trabalhar eles vão passar uns dias à quinta dos avós. Eles gostam bastante de estar com os avós, pois gostam muito de ajudar os avós nas muitas tarefas que têm para fazer. E os avós também ficam bastante contentes por os terem lá em casa”.

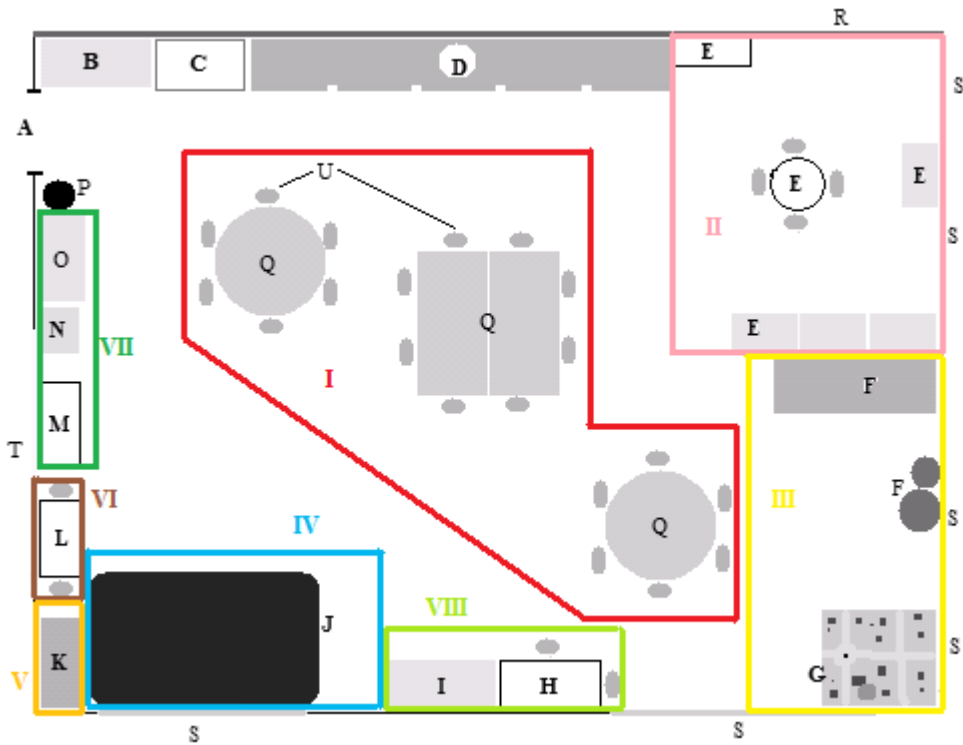
- a) Ao chegarem à Quinta os avós tinham uma prenda para os dois. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê pensas que são essas as prendas?
- b) Achas que os dois irmãos deverão ficar no mesmo quarto? Porquê?
- c) Durante os dias em que as crianças irão estar na casa dos avós é necessária a ajuda delas para a realização de algumas actividades, quem deverá ajudar a:
 - c1) A colocar a mesa para o almoço;
 - c2) A dar de comida aos animais da quinta;
 - c3) A fazer as camas;
 - c4) A estender a roupa;
 - c5) A cuidar da horta;

- c6) A colher a fruta das árvores;
 - c7) A lavar a loiça;
 - c8) A lavar o carro;
 - c9) A limpar o pó;
 - c10) A fazer um bolo.
- d) A Ana e o Tiago têm um quarto cada um na casa dos avós e agora vão fazer uma decoração nova,
- d1) Como deverá decorar a Ana o seu quarto? Queres dizer o que é que a Ana pode pôr no seu quarto?
 - d2) Como deverá decorar o Pedro o seu quarto? Queres dizer o que é que o Pedro pode pôr no seu quarto?
- e) A Ana gosta muito de desporto. Ela já praticou ballet, judo e futebol. Ela quer experimentar um novo, tens alguma sugestão? Porquê?
- f) O Tiago gosta muito de brincar às profissões. Às vezes faz de conta que é sapateiro, outras vezes que é enfermeiro e outras em que cabeleireiro. Tens alguma sugestão para uma outra profissão?
- g) A Ana também gosta muito de brincar às profissões. Às vezes faz de conta que é médica, outras vezes que é bombeira, outras em que é canalizadora e outras em que futebolista. Tens alguma sugestão para uma outra profissão?
- h) O avô, uma vez que gosta muito de costurar, quer fazer uma surpresa aos netos. Quer fazer-lhes umas roupas, mas não sabe bem o quê e nem que cores escolher. Podes dar algumas ideias?
- i) A avó gosta muito de mecânica e anda a construir um carro. Dos dois netos quem a deverá ajudar? Porquê?

Anexo 6 – Personagens ‘Ana’ e ‘Tiago’



Anexo 7 – Planta da sala G



Legenda da figura:

- I – Área Central Polivalente;
- II – Área da Casinha;
- III – Área dos Jogos e Garagem;
- IV – Área do Acolhimento;
- V – Área da Biblioteca;
- VI – Área da Escrita;
- VII – Área da Expressão Plástica;
- VIII – Área da Matemática.

Anexo 8 – Fotografias da sala G (vistas)



Anexo 9 – Dados das crianças da sala G do Jardim de Infância dos Assentos

NOME DA CRIANÇA	DATA DE NASCIMENTO	COM QUEM VIVE A CRIANÇA	PROFISSÃO DOS PAIS/ ENCARREGADO(S) DE EDUCAÇÃO
Afonso	15-12-2006	Pais	Pai: Director de Loja Mãe: Desempregada
Ana Leonor	02-10-2005	Pais	Pai: GNR Mãe: Estudante de Enfermagem
Ana Lúcia	05-07-2007	Pais	Pai: Pedreiro Mãe: Servente de Limpeza
Ana Patrícia	24-10-2004	Pais	Pai: Pintor Auto Mãe: Doméstica
Andreia	26-10-2004	Pais	Pai: Segurança Mãe: Doméstica
Beatriz	01-05-2007	Pais	Pai: Técnico de Óptica Mãe: Educadora de Infância
Bernardo	18-07-2007	Pais	Pai: Empregado de Comércio (por conta própria) Mãe: Secretária
Carolina	06-04-2007	Pais	Pai: Professor Mãe: Engenheira Civil
Daniela	21-09-2004	Avó	Mãe: Empregada de Balcão Avó: Desempregada
Diana	02-04-2007	Pais	Pai: Desempregado Mãe: Operadora de supermercado
Flávia	05-05-2007	Mãe	Pai: Polícia Mãe: Cabeleireira (por conta própria)
Gabriel B.	25-08-2006	Pais	Pai: Vendedor Auto Mãe: Administrativa
Gabriel C.	03-04-2007	Pais	Pai: Camionista Mãe: Cabeleireira (por conta própria)
Gabriel L.	05-04-2007	Pais	Pai: Operário Fabril Mãe: Professora de E.V.T.
João Pedro	13-09-2007	Pais	Pai: Operário da ETAR Mãe: Pasteleira
Jorge	01-04-2006	Pais	Pai: Engenheiro Mãe: Estudante
Luís	11-11-2004	Pais	Pai: Administrativo Mãe: Administrativa
Mª Eduarda	28-12-2006	Pais	Pai: Engenheiro Civil Mãe: Técnica Superior de Saúde e Higiene no Trabalho
Mª Leonor	05-12-2006	Pais	Pai: Mecânico Mãe: Empregada de Balcão
Pedro	01-04-2006	Pais	Pai: Engenheiro Mãe: Estudante
Tomás	24-05-2007	Pais	Pai: Chefe de Vendas Mãe: Técnica Superior de Saúde e Higiene no Trabalho
Vânia	10-05-2005	Mãe	Pai: Falecido Mãe: Estudante
Vítor	25-09-2004	Pais	Pai: Desempregado Mãe: Desempregada

Para analisar os diferentes grupos sócio-económicos das famílias das crianças do grupo da sala G, tomou-se como número total apenas 41 adultos, contando apenas um elemento adulto no agregado familiar na situação da Daniela, que vive com a avó e a mãe trabalha fora do concelho de Portalegre, da Flávia, que vive com a mãe, pois os pais estão divorciados e da Vânia, que por o pai ter falecido, vive também só com a mãe. E ainda, o Jorge e o Pedro por serem gémeos vivem com os mesmos adultos, sendo estes contados apenas uma vez.

Anexo 10 – Painel com a ‘mãe’ e o ‘pai’ da sala G



Anexo 11 – Dilemas

O gato da Rita subiu para uma árvore e agora tem medo de descer. É necessária uma escada. Quem o poderá ajudar?
A mãe Rita estragou um sapato. A quem é que deveremos pedir ajuda?
Está a haver um pequeno incêndio na cozinha da tia Alice. Quem é que lá poderá ir ajudar?
O João tem dor de dentes. Quem o pode ajudar?
A mãe do Daniel sabendo que o desporto faz muito bem, gostaria que ele praticasse um. Alguma sugestão?
A mãe da Maria sabendo que o desporto faz muito bem, gostaria que ela praticasse um. Alguma sugestão?
A Marisa tem uma festa e gostava de usar um penteado giro. Quem a poderá ajudar?
Houve uma grande confusão à porta da escola por causa de um pequeno acidente de carro. Quem é que vamos chamar para nos ajudar?
A Cristina gostava de ter um vestido azul comprido e foi a várias lojas e não encontrou nenhum. A quem poderá ela pedir ajuda?
A Maria quer ir a uma festa. A quem deverá pedir autorização?
A casa do Paulo está toda desarrumada. Quem a deverá arrumar?
O Paulo furou o pneu da bicicleta. A quem deverá pedir ajuda lá em casa?
A Marta vai organizar uma festa para comemorar o seu aniversário e vai precisar de ajuda para fazer os bolos. Quem a poderá ajudar?
A Teresa e o André são irmãos. O pai deles tem apenas um bilhete para o futebol, qual dos filhos levará ele? Como é que ele vai resolver esta situação?
O irmão do Paulo é bebé e não consegue dormir. Quem é que o deverá ir embalar para adormecer?
Os pais do Marco querem fazer uma garagem, logo precisam de alguém que perceba de obras. A quem é que eles vão pedir ajuda?
O Miguel ainda não consegue tomar banho sozinho. Quem o deverá ajudar?
O Mário gosta muito de dançar. Acham que ele deverá ir para umas aulas de dança?
O Renato tem dois anos e ainda não consegue fazer a cama. Quem fará a cama?
A Matilde gostava de ser pedreira quando for adulta, pois gosta muito de construções. O que acham?
A Joana tem doze anos. Ela tem uma festa e quer levar um vestido, só que ele não está passado a ferro. A quem ela deverá pedir ajuda?
O Ricardo foi a uma loja de roupa e gostou muito de uma camisola, mas como existe em muitas cores, ele não sabe qual vai escolher para comprar. Existe em amarelo, rosa, azul e branco. Alguém tem sugestões para o Ricardo?
O André é uma criança pequena e está doente, tendo que ir ao médico. Quem o deverá acompanhar?
A Lurdes gosta muito de futebol. Será que os pais dela a deverão deixar ir para uma equipa de futebol?

Anexo 12 – Power Point “A nossa vida é uma animação”



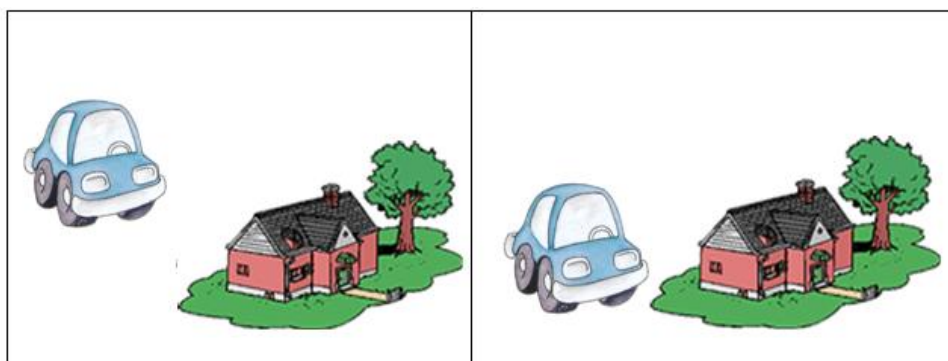
1

2



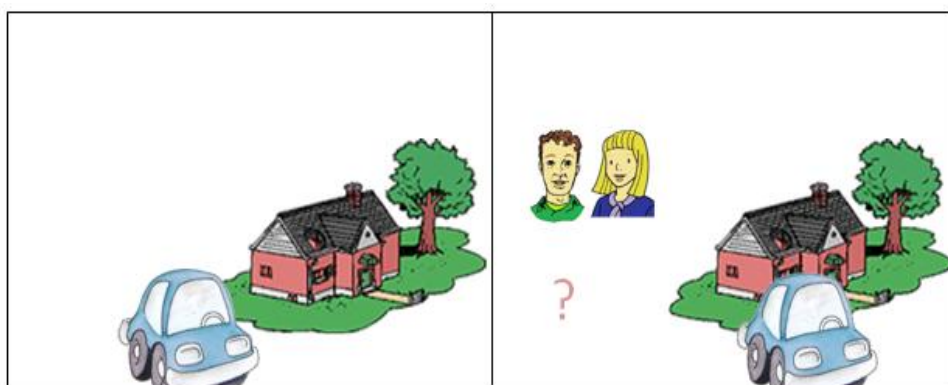
3

4



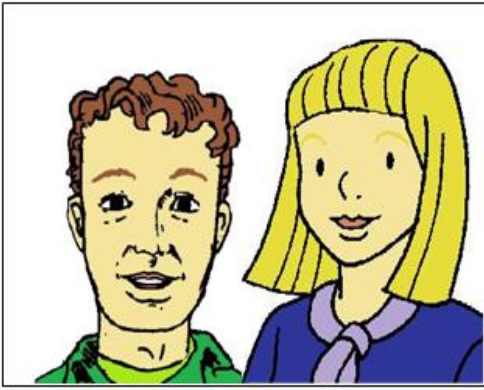
5

6

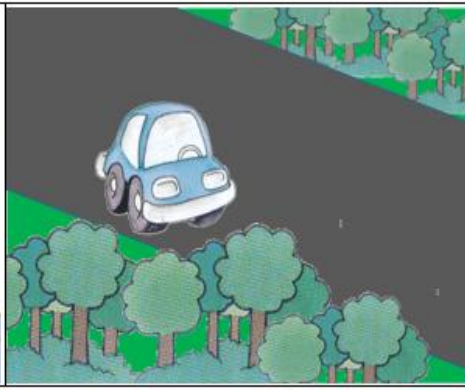


7

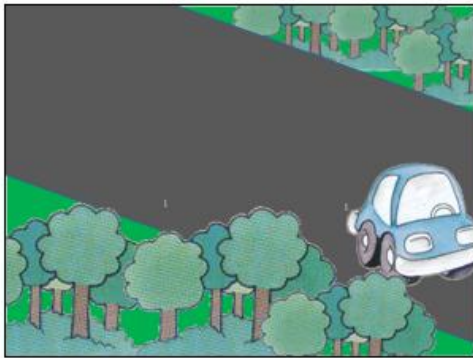
8



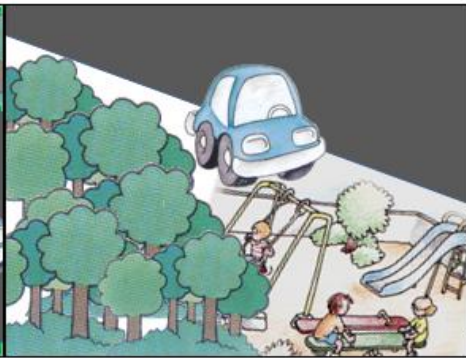
9



10



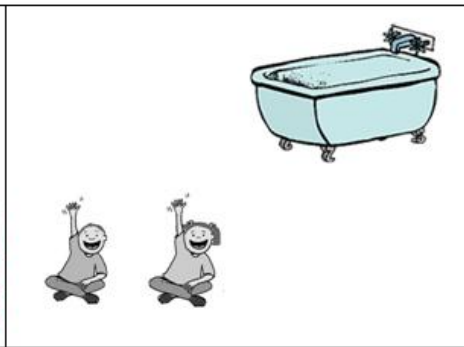
11



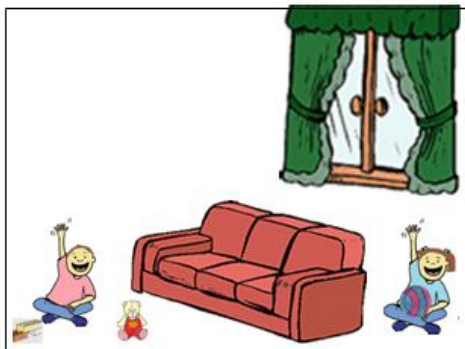
12



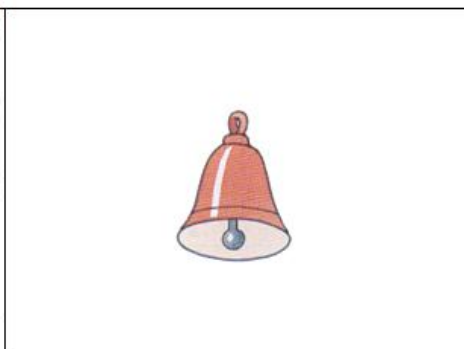
13



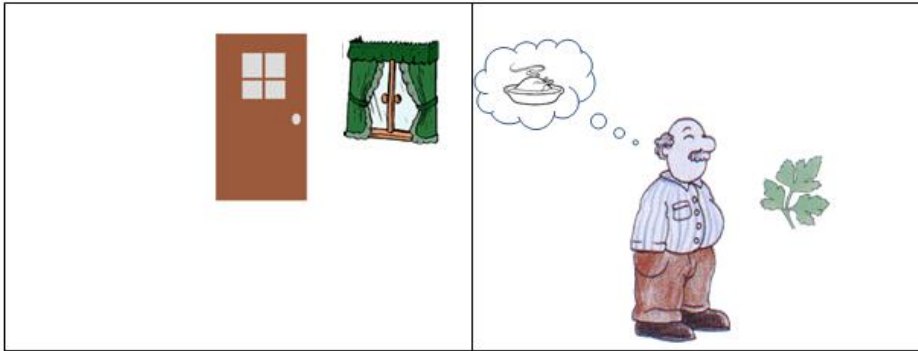
14



15

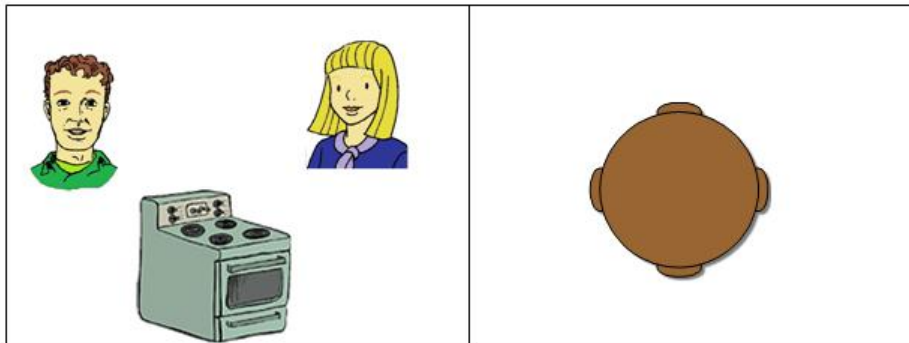


16



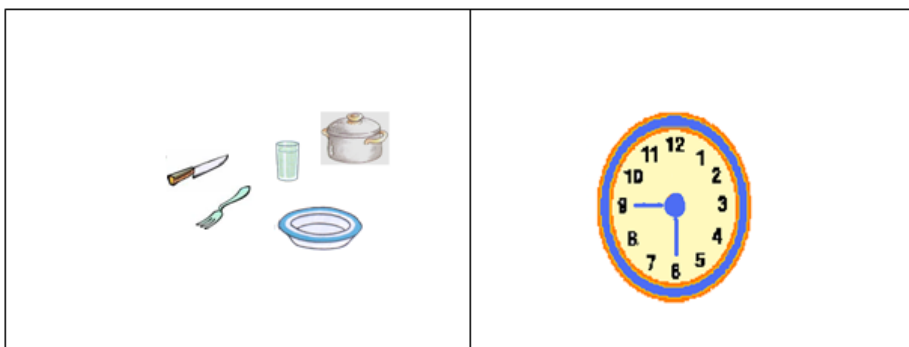
17

18



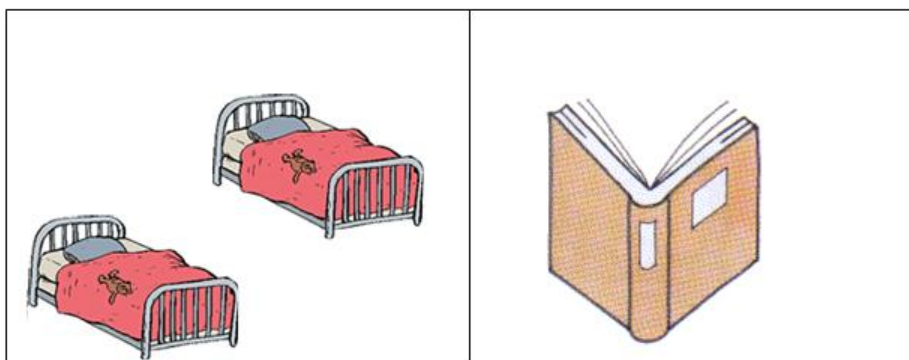
19

20



21

22



23

24



25

26



27

28

Anexo 13 – Desenhos das crianças sobre as profissões



'Modelo'
Andreia – 6 anos



'Jogador de futebol'
Vitor – 6 anos



'Construtora'
Ana L. – 3 anos



'Construtor'
Jorge – 5 anos



'Princesa'
Eduarda – 5 anos