



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

**PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ATRAVÉS DO GUIÃO DE
EDUCAÇÃO, GÉNERO E CIDADANIA**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Joana Patrícia Tavares Duarte

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Outubro de 2013



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

**PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ATRAVÉS DO GUIÃO DE
EDUCAÇÃO, GÉNERO E CIDADANIA**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

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

Joana Patrícia Tavares Duarte

Outubro de 2013

“A criança baseia o seu sentido de coerência, a sua resiliência, enfim, todas as suas forças, no modo como se sente amada, se sente significativa, junto de quem cuida de si, de quem educa, de quem ensina, de quem com ela se cruza, daí a grande responsabilidade de ser educador”

(Oliveira & Cunha, 2007, p. 31).

RESUMO

O presente Relatório Final de Prática e Ensino Supervisionada enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e apresenta a descrição e reflexão do percurso vivido num Jardim de Infância da cidade Portalegre.

Durante o estudo que desenvolvemos demos especial atenção às questões de diferenciação de género, tendo como objetivo a promoção da Igualdade de Género na Educação Pré-escolar.

A metodologia adotada foi a Investigação-Ação, valorizando a ação educativa e investigativa na (re)construção de saberes, analisando, experimentando e refletindo sobre as práticas para as tornar qualitativamente mais responsivas.

A aposta na educação para a cidadania e igualdade de género deve ser uma das prioridades de todos/as os/as educadores/as de infância, para que se possa construir uma sociedade cada vez mais tolerante, democrática, solidária e justa, em que exista igualdade para todos/as.

Palavras-chaves: Educação Pré-escolar, Igualdade de género, Cidadania

ABSTRACT

This final Report of Supervised Teaching Practice falls within of the Master of Education Preschool, presenting the description and reflection of those days passed on Portalegre kindergarten.

During the study we develop, we paid special attention to issues of gender differentiation, aiming at the promotion of Gender Equality in Education Preschool.

The methodology adopted was the action research, having valued the educative and investigative action in (re)construction of knowledge, analyzing, experimenting and reflecting on practices to make them more responsive qualitatively.

The focus on education for citizenship and gender equality should be a priority for all kindergarten educators, so that we can build a increasingly tolerant, democratic, solidary and just society, where there equality for all.

Keywords: Preschool Education, Gender Equality, Citizenship

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, compreensão, dedicação e orientação daqueles que me acompanharam e a quem agradeço, pois foi também graças ao seu esforço, que se passou de um projeto a uma realidade.

À Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão, agradeço toda a disponibilidade, ajuda, conselhos, apoio, orientação e colaboração proporcionadas ao longo de todo este trabalho. Muito obrigada, pelas palavras de incentivo e força que sempre me disponibilizou.

Aos meus pais e à minha irmã, pela paciência, compreensão, dedicação, apoio incondicional, palavras de incentivo e por me terem sempre ensinado a não desistir dos sonhos. Sem eles nada disto era possível.

À minha família, especialmente aos meus avós, que sempre me apoiaram e ajudaram, com palavras de conforto, força e coragem.

À Educadora Lurdes Chambel, pela sua disponibilidade, apoio, orientação e partilha de experiências.

Às “minhas crianças” pelo amor, afeto, carinho e amizade com que me trataram desde o primeiro até ao último dia.

À minha colega Marta, pela ajuda em todos os momentos mais difíceis e por contribuir para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos professores e professoras da Escola Superior de Educação de Portalegre que me acompanharam ao longo de toda a minha formação e que muito contribuíram para a construção de saberes que certamente serão muito úteis para a construção da minha identidade profissional.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada.

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

- **DQP** – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
- **ECERS** – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância
- **MEM** – Movimento da Escola Moderna
- **NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- **OCEP** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
- **PES** – Projeto de Educação para a Saúde

Abreviaturas:

- **Ed. E.** – Educadora de Infância Estagiária
- **S. p.** – Sem página

ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO</u>	9
INTRODUÇÃO	10
<u>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</u>	12
1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL: LEI-QUADRO E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	13
2. DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	24
2.1 CONCEÇÕES DE GÉNERO.....	36
2.2 ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO	40
2.3 IGUALDADE DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	43
<u>PARTE II – MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA</u>	48
1. PERCURSO(S) E CONTEXTO	49
1.1 PLANEAR E DESENVOLVER A PRÁTICA UTILIZANDO PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	49
1.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADOS E PROCEDIMENTOS SEGUIDOS NA SUA ANÁLISE ..	52
2. AÇÃO EM CONTEXTO	60
2.1 ESTABELECIMENTO EDUCATIVO ONDE DECORRE A AÇÃO.....	60
2.2 CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	61
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS - “IGUALDADE DE GÉNERO” AS ESPECIFICIDADES DESTE ESTUDO.....	64
3.1 CONCEÇÕES, DESENVOLVIMENTO E REFLEXÃO DAS ATIVIDADES DE “IGUALDADE DE GÉNERO”.....	64
3.2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS OPINIÕES RECOLHIDAS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS.....	81
A. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS ÀS CRIANÇAS	81
B. ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA	89
3.3 REFLEXÃO GERAL DA PRÁTICA E INTERVENÇÃO SUPERVISIONADA	99
<u>REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	106
REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	109
BIBLIOGRAFIA	110
<u>ANEXOS</u>	117
<u>ANEXO N.º 1 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</u>	118
<u>ANEXO N.º 2 – FICHA DE (AUTO) AVALIAÇÃO</u>	140
<u>ANEXO N.º 3 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS</u>	145
<u>ANEXO N.º 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS</u>	148
<u>ANEXO N.º 5 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA</u>	177
<u>ANEXO N.º 6 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA</u>	181
<u>ANEXO N.º 7 – PLANTA DA SALA 1</u>	195
<u>ANEXO N.º 8 – FOTOGRAFIAS DA SALA 1 (VISTAS)</u>	198

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1: Principais marcas da influência das teorias de desenvolvimento onde se aborda a construção da identidade de género	40
Quadro n.º 2: Atividades desenvolvidas no âmbito da igualdade de género.....	65
Quadro n.º 3: Sugestões dadas pelo grupo da sala 1 para a oferta de prendas à Maria e ao Miguel.	82
Quadro n.º 4: Sugestões dadas pelo grupo da sala 1 sobre as brincadeiras preferidas das crianças na festa de anos da Maria.....	88

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das crianças por idade.	61
Gráfico 2: Com quem vivem as crianças do grupo.	62
Gráfico 3: Profissões sugeridas pelas crianças da sala 1.....	71
Gráfico 4: Presentes sugeridos pelas crianças da sala 1 para a menina.....	79
Gráfico 5: Presentes sugeridos pelas crianças da sala 1 para o menino.	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Áreas de Conteúdo – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	19
Figura 2: Desenho e comentário da Leonor.	66
Figura 3: Desenho e comentário do António.....	67
Figura 4: Desenho e comentário do Jaime.	67
Figura 5: Desenho e comentário do André.....	67
Figura 6 Desenho e comentário da Diana.	68
Figura 7: Desenho e comentário da Luana.	68
Figura 8: Desenho e comentário da Beatriz.	68
Figura 9: O Livro das Profissões.....	72
Figura 10: Desenho e comentário do Jaime.	72
Figura 11: Desenho e comentário da Diana.	73
Figura 12: Desenho e comentário do António.....	73
Figura 13: Desenho e comentário do Pedro.	73
Figura 14: Desenho e comentário do André.....	74
Figura 15: Desenho e comentário da Luana.	74
Figura 16: Desenho e comentário da Leonor.	74
Figura 17: Elaboração do trabalho Ser mulher é... Ser homem é... ..	76

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e evidencia o percurso desenvolvido ao longo do período de Prática e Ensino Supervisionada num jardim de infância da rede pública da cidade de Portalegre.

A escolha do tema presente neste relatório – A promoção da Igualdade de Género na Educação Pré-escolar através do Guião de Educação, Género e Cidadania – deveu-se ao conhecimento que fomos construindo sobre o grupo de crianças durante o período de observação, e teve como principal objetivo promover a igualdade de género nas crianças. É necessário trabalhar as questões de género desde tenra idade, para que cada vez existam menos diferenças entre meninos e meninas e se possa criar uma cidadania que seja mais igualitária.

Esta temática encontra-se inserida na área de Formação e Pessoal e Social, transversal a todas as outras áreas de conteúdo, e *“corresponde a um processo que deverá favorecer de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”* (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

Considerando que a abordagem da igualdade de género não é fácil nesta faixa etária, pensamos que é de extrema importância trabalhar as questões de género com as crianças, para que futuramente sejam cidadãos e cidadãs solidários/as e conscientes, que conseguem resolver os problemas que vão aparecendo ao longo da vida.

As vivências pré-escolares têm uma importância fundamental, pois esta é uma fase onde é necessário corresponder aos interesses e curiosidades das crianças, estimulando-as, para lhes proporcionar condições que promovam o seu desenvolvimento a nível psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. É necessário que a educação pré-escolar crie condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, partindo sempre do que sabem e da sua cultura.

Ao longo da implementação deste projeto, tentámos sempre escutar as crianças para promover atividades que respondessem às suas necessidades e que proporcionassem condições para que os meninos e as meninas pudessem aceitar práticas mais igualitárias, contribuindo assim para a igualdade de género.

Entendemos que cabe aos profissionais de educação incentivar uma atitude positiva face às questões de género, promovendo as aprendizagens de uma forma lúdica, motivante e criativa,

para que as crianças cresçam com valores que as preparem para uma vida em comum numa sociedade feminina e masculina.

Este relatório encontra-se organizado em duas partes, a primeira diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda ao modo de organização e realização da prática.

No enquadramento teórico, contextualizamos a educação pré-escolar em Portugal, destacando-a como a primeira etapa da educação básica. Discutimos o conceito de currículo, os modelos curriculares mais utilizados em Portugal na Educação Pré-escolar e a Igualdade de Género.

Na segunda parte, Percurso(s) e Contexto, incluímos a justificação da metodologia utilizada, identificamos os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos seguidos na análise dos dados obtidos.

Apresentamos uma reflexão específica da ação educativa e investigativa no âmbito da Igualdade de Género, onde se evidenciam:

- as conceções, o desenvolvimento e as reflexões das atividades realizadas com as crianças;
- e a discussão e interpretação dos resultados obtidos através das entrevistas às crianças e às educadoras de infância.

Antes da conclusão, apresenta-se uma reflexão global da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se expõem as atividades desenvolvidas nas diferentes áreas de conteúdo constantes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Educação Pré-escolar em Portugal: Lei-Quadro e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

A Lei n.º 5/1997, Lei-quadro da Educação Pré-escolar, estabelece como princípio geral, (art. 2.º) que, *“a educação pré-escolar é 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”* (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

No seu artigo 3.º, estabelece quatro princípios fundamentais para a educação pré-escolar:

“1 – A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.

2 – A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir ativamente para a universalidade da oferta da educação pré-escolar.

3 – Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhes actividades educativas e actividades de apoio à família.

4 – O número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade” (Lei-quadro nº 5/97).

Ao conceber a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, a Lei n.º 5/97 confere-lhe um papel fundamental no sucesso educativo de todas as crianças, pelo que é necessário assumir a sua generalização.

Essa generalização só pode ser verificada quando existir uma taxa de cobertura capaz de satisfazer as necessidades das famílias e das crianças. Já a sua *“acessibilidade passa pela difusão e coordenação da rede escolar infantil e pelos horários de funcionamento dos centros*

escolares de educação pré-escolar” (Formosinho, 1997, p. 33), de acordo com as necessidades e interesses dos que dela querem usufruir, de forma a possibilitar a todos/as a sua frequência.

Característica fundamental da educação básica é a sua gratuitidade e, sobre esta característica, a Lei n.º 5/97 preconiza que:

“ 1 – A componente educativa da educação pré-escolar é gratuita.

2 – As restantes componentes da educação pré-escolar são comparticipadas pelo estado de acordo com as condições económicas das famílias, com o objectivo de promover a igualdade de oportunidades, em termos a regular pelo governo ” (art. 16.º).

Na atualidade, considera-se a educação pré-escolar uma etapa muito importante na vida das crianças, pois, quando revestida de qualidade promove o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Como nos diz Marchão (2013, p. 25) *“nos últimos anos tem crescido a preocupação e a investigação sobre a educação de infância, particularizando-se essa preocupação e investigação, sobretudo, com a qualidade dos contextos e das práticas educativas desenvolvidas com as crianças mais novas. Esta preocupação crescente e os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que enfocam a criança têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena.”*

Os objetivos definidos na Lei-quadro pretendem orientar e fomentar um trabalho de qualidade nos jardins de infância e instituem este nível educativo como condição para a formação global e harmoniosa da criança. São esses objetivos, assim apresentados:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei-quadro 5/97; Ministério da Educação, 1997, p. 15-16).

Se procedermos à sua análise, verificamos que este conjunto de objetivos contempla o desenvolvimento pessoal e social da criança bem como o seu desenvolvimento intelectual, humano e expressivo. Efetivamente, eles pretendem contribuir para a formação da criança como futura cidadã e como nos diz, Marchão (2012, p. 36), institui-se “*que a Educação Pré-escolar proporcione 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.*”

No desenvolvimento destes objetivos providencia-se a igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças e a necessidade de contribuir para o sucesso das suas aprendizagens ao longo da vida, pois como é afirmado pelo Ministério da Educação (1997, p. 18), “*A educação pré-escolar cria condições para o sucesso das aprendizagens de todas as crianças, na medida que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.*”

Revela-se, assim, a necessidade de se interligar a aprendizagem e o desenvolvimento, considerando que o ser humano se desenvolve num processo de interação social e, nesse sentido, o meio onde a criança se encontra deve ser provido de condições favoráveis para que desenvolva o seu pensamento cognitivo e as aprendizagens através das interações.

Também, a educação pré-escolar deve valorizar e respeitar todas as particularidades de cada criança, desempenhado a criança, “*um papel activo na sua interação com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda*” (Ministério da Educação, 1997, p. 19), recorrendo a uma prática diferenciada de forma a aceitar as diferenças das crianças e a responder às suas necessidades individuais, e desenvolvendo e potencializando todas as suas aprendizagens.

O desenvolvimento pessoal e social das crianças, principal objetivo da educação pré-escolar como dizem Portugal e Laevers (2010), deve realizar-se através da integração social da criança num contexto de vida democrática onde esta participe, aprenda a respeitar e contactar com diferentes culturas, no sentido da sua educação para a cidadania.

Vasconcelos (2007, p. 4-5) refere que, *“o jardim-de infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. (...) O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. (...) formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania (...).”*

É enorme a responsabilidade da educação pré-escolar na educação e aprendizagem da criança e os objetivos, estabelecidos na Lei-quadro, requerem uma organização equilibrada e concertada da ação dos jardins de infância. Nesse sentido, em 1997, o Ministério da Educação, publica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Despacho nº 5220/97) que *“constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”* (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

As OCEPE são um instrumento de apoio à investigação, reflexão e desenvolvimento do trabalho dos/as educadores/as, permitindo compreender e melhorar a sua prática, o que leva à promoção de uma educação de qualidade. Constituem, por isso, um ponto de referência para todos/as os/as educadores/as da rede Nacional de Educação Pré-Escolar.

Para Ludovico (2007, p. 35), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são *“um conjunto articulado de princípios que permitem ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças.”* Assim, este documento constitui um instrumento de trabalho útil para os/as educadores/as poderem planear, avaliar e refletir sobre a sua prática, na medida em que as OCEPE podem desempenhar as seguintes funções:

- Construir um quadro de referência para todos/as os/as educadores/as;
- Tornar visível a educação pré-escolar;
- Facilitar a continuidade educativa;
- Contribuir para melhorar a educação pré-escolar;

- Proporcionar uma dinâmica de inovação.

São, fundamentalmente, a base que serve de apoio para a prática pedagógica do/a educador/a, tendo em atenção as motivações e os saberes das crianças.

A educação pré-escolar tem a importante função de disponibilizar um espaço motivador onde as crianças se sintam seguras, de modo a que criem a sua identidade, diversos sentimentos para com as outras pessoas e tenham atitudes positivas perante diferentes opiniões e ideias. De acordo com as OCEPE, *“o bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a auto-estima e desejo de aprender. Um ambiente em que se sente bem porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas”* (Ministério da Educação, 1997, p. 20-21).

Torna-se importante salientar que as OCEPE se baseiam nos seguintes fundamentos articulados:

- “- o desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis;*
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens;*
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;*
- a existência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo”* (Ministério da Educação, 1997, p.14).

As OCEPE apresentam orientações globais para o/a educador/a e destacam o ciclo de ações a desenvolver no âmbito do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

O/A educador/a deve:

- observar para poder conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, pois a observação constitui a base do planeamento e da avaliação;
- planear o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a sabe do grupo e de cada criança, implica que possa refletir sobre as suas práticas educativas, de modo a

promover atividades desafiantes que permitam às crianças adquirir novas aprendizagens. Todo o planeamento deve ser elaborado com a participação das crianças, satisfazendo os seus interesses e as suas motivações;

- agir para concretizar as suas intenções educativas na ação;
- avaliar, o que permite tomar consciência da ação, adequando todo o processo educativo às necessidades do grupo e de cada criança;
- comunicar com outros adultos, que também têm responsabilidade na educação das crianças, para adquirir um maior conhecimento destas e o modo como evoluem;
- articular, de modo a promover a continuidade educativa, promovendo a transição das crianças da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular são orientações globais para o/a educador/a, cuja *“intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando”* (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Como diz Marchão (2012, p.37), citando o Ministério da Educação (1997, p. 13), as OCEPE instituem a necessidade de intencionalizar e organizar as práticas educativas e *“não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.”*

A mesma autora (Marchão, 2010, p. 54), que corrobora a ideia de Vasconcelos & Assis (2008) baseadas na opinião de Gaspar (1998), salienta que *“as Orientações Curriculares [se centram] no âmbito de uma matriz socioconstrutivista, em que se procura relacionar as diferentes áreas de conteúdo contextualizando-as e, entendendo que é só através das interações com os outros, que a identidade da criança se pode construir.”*

Tendo por base o seu pensamento (Marchão, 2012), nas OCEPE, as áreas de conteúdo substituíram os habituais domínios de desenvolvimento (cognitivo, motor, afetivo-social) que serviam de orientação à definição do processo educativo e pedagógico na educação pré-escolar. Diz a autora que tais áreas de conteúdo, na dinâmica curricular, devem afirmar-se de forma *“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”* (p. 37).

A mesma autora apresenta ainda um esquema que permite ver a forma como as áreas de conteúdo se devem desenvolver no quotidiano curricular e pedagógico da Educação pré-escolar:

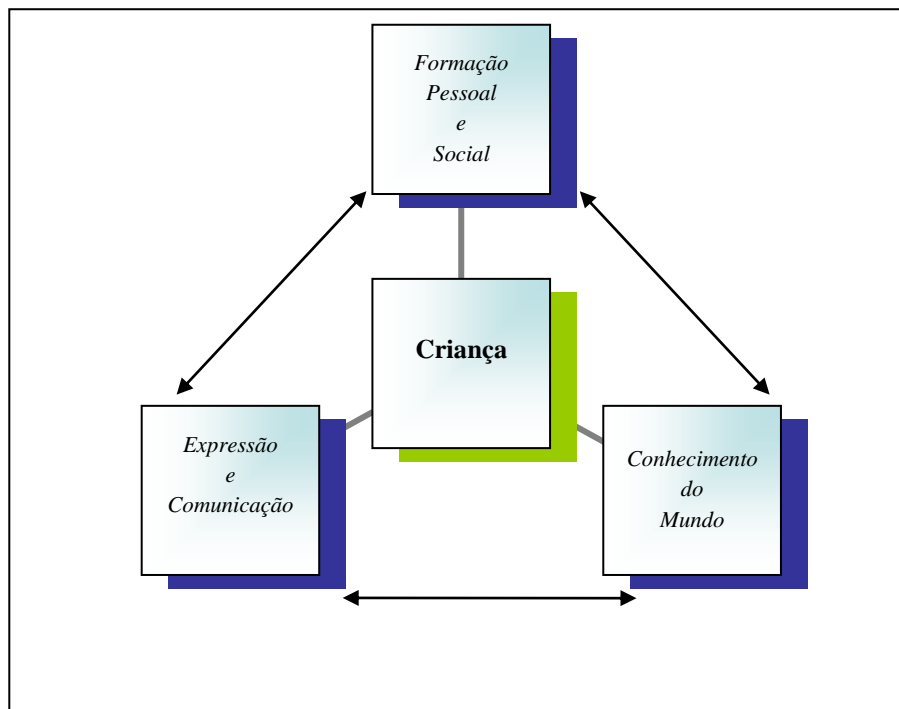


Figura 1: Áreas de Conteúdo – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (apresentado em Marchão, 2010, p. 54)

As áreas de conteúdo são vistas como referências essenciais, no planeamento e na avaliação, apresentando uma “*estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer*” (Ministério da Educação, 1997, p.47).

Estas áreas deverão ser trabalhadas de uma forma globalizadora e articulada, desenvolvendo o/a educador/a atividades lúdico-pedagógicas e didáticas com as crianças, para que estas construam aprendizagens significativas. Estas atividades deverão ser planeadas com as crianças, para que o seu papel no processo educativo seja participativo e ativo. É extremamente importante “*partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios*” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). O/A educador/a deve também afirmar, “*a progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem, a partir do que vai conhecendo do grupo e de cada criança, apoiando-as para atingir níveis que só por si não conseguiriam, facilitando-lhe aprendizagens em cooperação e diferenciando-lhe os processos de aprendizagem, aumentando-lhe a sua auto-estima*” (Marchão, 2010, p. 51-52).

Analisando em pormenor as áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; e Conhecimento do Mundo) podemos destacar:

A **Formação Pessoal e Social** é uma área transversal que, *“integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si”* (Ministério da Educação, 1997, p. 49).

Apesar de se identificar como uma área autónoma, de facto, ela é uma área transversal e é sublinhada nas OCEPE, pois remete para *“(...) as finalidades formativas da socialização que marca uma tradição da educação pré-escolar em Portugal, perspectivando-a como área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras”* (Ministério da Educação, 1997, p.51).

A formação pessoal e social ocorre através da interação, quer seja com os saberes culturalmente organizados, quer com a convivência de todos, adultos e colegas, que possam contribuir para promover nas crianças aprendizagens de natureza cognitiva, social e ética.

Portugal & Laevers (2010, p. 36) referem que desde as primeiras etapas do processo educativo e também ao longo de todas as etapas educativas deve-se, *“promover o desenvolvimento de uma autoestima positiva/saúde emocional, desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar-se a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e sobretudo, construir-se a atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado.”*

Também de acordo com as OCEPE, é necessário criar nas crianças um espírito democrático, para que possam tornar-se atuantes, criando uma sociedade tolerante e inclusiva. Assim, a área de formação pessoal e social ajuda a criar competências sociais e pessoais através:

- da tomada de consciência de si e dos outros;
- do aprender a cooperar e partilhar o dia-a-dia;
- e da aquisição de comportamentos e de atitudes de autonomia.

Segundo Zabalza (1992), o desenvolvimento pessoal e social das crianças está intimamente ligado ao desenvolvimento da sua personalidade, implicando o desenvolvimento das suas capacidades, dotando-as de instrumentos e recursos necessários para assumirem um comportamento autónomo, responsável e serem capazes de enfrentar os problemas. O desenvolvimento pessoal e social contempla, assim, as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com os seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se também como pessoa. Deste modo, “(...) *a Educação Pré-escolar deve promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e da compreensão do mundo*” (Marchão, 2012, p. 36).

Ainda, no entender da mesma autora (2010, p. 52), o trabalho que se pode desenvolver nesta área deve promover “*a independência (saber-fazer e utilizar), a autonomia (apropriação do espaço e do tempo, fazendo escolhas, acentuando preferências, tomando decisões e justificando as escolhas e as decisões) e a partilha do poder (capacidade individual e colectiva da assumpção de responsabilidades) (...) consideradas no âmbito de uma participação democrática na vida do grupo. São ainda considerados, o desenvolvimento da identidade, a educação multicultural, a educação estética e a educação para a cidadania.*”

A área de **Expressão e Comunicação** “*engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem*” (Ministério da Educação, 1997, p. 56).

Esta área incorpora as aprendizagens relacionadas com os diversos domínios da expressão e comunicação com as distintas linguagens através das quais a criança se exprime. Nela se identificam diferentes domínios, que devem “*estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética (...)*” (Ministério da Educação, 1997, p.56).

Também, como salienta Marchão (2010, p. 52), “*o domínio das expressões, motora (motricidade global, motricidade fina, jogos de movimento), dramática (jogo simbólico, jogo dramático), plástica (meio de representação e comunicação, expressão tridimensional, acesso à arte e à cultura), e musical (escutar, cantar, dançar e tocar) complementam-se mutuamente e objectivam-se na necessidade da criança utilizar e experimentar o seu corpo em diferentes situações de comunicação e de estética.*”

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita “*situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação (...)*” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental para a Educação pré-escolar, pois, “*criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças*” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Em relação à linguagem escrita, deverão ser criadas oportunidades para que as crianças se possam familiarizar com o código escrito. Na análise das OCEPE apresentada por Marchão (2010, p. 53), a autora acrescenta sobre este domínio: “*No que à linguagem escrita se refere, ressalta a oportunidade de ‘imitar’ a escrita e a leitura, favorecendo a familiarização com o código escrito, permitindo tentativas de escrita, contactando com textos manuscritos e impressos em diferentes formatos, identificando as funções da escrita através do livro e da partilha de estratégias de leitura e de registos, bem como da utilização das novas tecnologias (diferentes meios audiovisuais, informáticos) e da sensibilização para uma língua estrangeira.*”

No **domínio da matemática**, “*as crianças vão construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia*” (Ministério da Educação, 1997, p. 73).

De acordo com as OCEPE (1997), no domínio da matemática, a criança através da sua atividade espontânea, das vivências e das rotinas do quotidiano, vai construindo algumas noções matemáticas, tendo a matemática um papel importante na reestruturação do pensamento que acompanha a criança na compreensão do mundo e das suas relações.

É fundamental que o/a educador/a leve as crianças a desenvolverem o seu raciocínio lógico, bem como, a construírem competências através da vivência do espaço e do tempo, dos princípios lógicos, das classificações, da formação de conjuntos, da seriação e ordenação, da noção de número, de encontrarem e formarem padrões, da utilização de diversos materiais e da resolução de problemas. “*A resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem que deverá atravessar todas as áreas e domínios em que a criança será confrontada com questões que não são de resposta imediata, mas que a levam a reflectir no como e no porquê*” (Ministério da Educação, 1997, p. 78).

A área de **Conhecimento do Mundo** permite a articulação entre as restantes áreas, na medida em que é através das relações com os outros que a criança vai construindo a sua identidade pessoal e tomando posição perante o mundo social e físico. Esta área não abrange apenas o alargamento de saberes básicos imprescindíveis à vida social, mas também supõe “*a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência directa da criança e as suas vivências imediatas*” (Ministério da Educação, 1997, p. 81).

A área de Conhecimento do Mundo baseia-se na sensibilização às ciências, aos saberes sociais e ao rigor científico, propondo o aproveitamento de situações de descoberta e de exploração do meio próximo ou distante. “*Parte-se, por isso, da curiosidade e desejo de aprender e do contexto imediato à Educação Pré-escolar como fonte inequívoca de desenvolvimento e de aprendizagem, fomentando os saberes sobre o mundo, sensibilizando para as ciências (história, sociologia, geografia, física, química, biologia...) através do rigor científico, de diferentes materiais e recursos, da utilização do método científico – observação, registos, construção de conceitos*” (Marchão, 2010, p. 53-54).

Para favorecer a capacidade de experimentar, de observar, a curiosidade de saber e a atitude crítica, “*o tratamento da área Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar relacionados com a experiência imediata*” (Ministério da Educação, 1997, p. 85). Mesmo que as crianças não dominem os conteúdos científicos, “*a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender*” (op cit., p. 85).

2. Desenvolvimento do Currículo na Educação Pré-escolar

Ao longo dos tempos o conceito de currículo tem sido alvo de análises e investigações, não existindo uma definição única do mesmo, pois como afirma Pacheco (2001, p.16), *“insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo no campo dos estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa.”* Podemos, assim, dizer que se podem admitir várias definições de currículo e que este estará sempre em permanente construção, evolução e em constante mudança.

É nesse sentido que Marchão (2012) salienta que a análise e a discussão sobre o termo currículo circunstanciam-no sempre a um tempo, a um espaço, a um cenário científico e a ideais de natureza social, cultural, política e económica. Segundo a autora (2012, p. 27), o currículo pode ser identificado, *“como uma identidade polissémica, susceptível de múltiplas interpretações, que podem incluir apenas a definição global dos objetivos escolares, ou ir mais longe e, incluir os mais diversos acontecimentos que podem ser vividos num dado contexto escolar.”*

Na mesma obra (2012), Marchão assegura que o currículo é sempre reflexo de um dado tempo e de um dado contexto e, nesse sentido, Roldão (1999, p. 24), afirma que o currículo é um *“conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”*; ou seja, o currículo deve ser organizado de forma a facilitar as aprendizagens que se consideram essenciais num determinado contexto sociocultural e num determinado tempo.

Sendo reflexo de uma determinada cultura, o currículo, nos dias de hoje, concilia uma expressão socializadora com uma vertente mais academicista e, através do equilíbrio entre estas dimensões, a escola realiza não só uma função reprodutora mas também uma função transformadora e inclusiva (Marchão, 2010; 2012).

Quando se trata de pensar no currículo para a educação pré-escolar, a autora que temos vindo a seguir (Marchão, 2012) afirma que o currículo para este contexto educativo se deve conceber e desenvolver como um projeto que tem como “pano de fundo” os seus intervenientes (a educadora e as crianças), os seus entendimentos sobre as coisas, as suas experiências e o universo social que os rodeia.

Também Portugal & Laevers (2010, p. 41) referem que o currículo na educação pré-escolar deve 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.*”

Ainda os mesmos autores salientam: “*o currículo pretende-se não determinado por normas externas (específicas e universais), mas atendendo às necessidades e identidades das crianças em presença no jardim de infância, focalizando-se no seu bem estar e implicação em atividades que envolvam diversas áreas desenvolvimentais*” (Portugal & Laevers, 2010, p. 41).

Como se pode intuir, a partir das ideias dos/as autores/as citados/as, compreende-se que o currículo na educação pré-escolar se perspectiva de uma forma ampla e em que a formação global da criança é o principal objetivo. Também se intui que a criança deve ser o ponto de partida para a construção e desenvolvimento desse currículo, numa relação sistémica com os diferentes contextos em que se integra e que a rodeiam.

Porém, os/as mesmos/as autores/as, bem como Bairrão & Vasconcelos (1997, p. 16) consideram que o currículo é “*uma sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefas de ensino-aprendizagem (...)*” que devem ser devidamente cuidadas pelos/as profissionais a partir da própria criança, incluindo-a nas diferentes etapas do processo de desenvolvimento curricular.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, veio salientar a importância do currículo na educação pré-escolar, já que o/a educador/a “*concebe e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.*”

O currículo previsto no Decreto-Lei n.º 241/2001, à semelhança das opiniões já aqui citadas, é entendido como um conjunto de aprendizagens que são consideradas necessárias num dado contexto educativo e num determinado período de tempo e é visto como uma organização de situações educativas e contextualizadas para desenvolver a prática pedagógica.

Embora se pretendam constituir como uma referência comum para que todos os/as educadores/as fundamentem as suas decisões pedagógicas, como já referimos anteriormente, as OCEPE indicam que não são um programa mas instituem-se como “*indicações para o educador (...)*. [e] *Diferenciam-se também 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” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Na construção do currículo, o/a educador/a deve recorrer à planificação, à organização, à avaliação do ambiente educativo, às áreas de conteúdo, bem como às atividades desenvolvidas e ao que está definido no projeto educativo, no plano anual de atividades e no projeto curricular de grupo. *“Ainda como construtor e gestor do currículo é preciso conhecer, discutir e refletir os objetivos da Educação Pré-escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e a intencionalidade educativa, adequando todas as experiências e oportunidades para aprender, às crianças, individualmente e ao grupo em geral” (Marchão, 2012, p. 37).*

Tal planeamento, integrado e flexível, deve partir das observações efetuadas e dos dados recolhidos sobre o grupo de crianças e sobre cada uma em particular, das suas idades, dos seus interesses, das suas necessidades, capacidades e limitações. Nesse sentido, Vasconcelos (1989) afirma que uma planificação apropriada do currículo é baseada nas observações e registos dos/as educadores/as sobre os interesses e progressos de cada criança em termos do seu desenvolvimento, e Siraj-Blatchford (2004) refere, ainda, que a implementação eficaz do currículo na educação pré-escolar implica objetivos claros, planeamento cuidadoso, integração curricular, interação com os pais, observação, avaliação e registo.

O/A educador/a deverá também organizar uma sequência de trabalho flexível e estruturada, onde todos os momentos sejam vividos pelas crianças com entusiasmo, satisfação e empenho e que tem como finalidade, proporcionar o desenvolvimento de novas aprendizagens, pensadas e organizadas intencionalmente.

Segundo Vasconcelos (Ministério da Educação, 1997)¹ *“O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.”*

O/A educador/a, no seu papel de gestor/a curricular, deverá ser um/a verdadeiro/a profissional de educação, fazendo com as que as crianças adquiram competências e

¹ Nota introdutória das OCEPE.

aprendizagens, num ambiente acolhedor e envolvente, utilizando para isso o seu conhecimento científico e educativo.

Nesse processo é fundamental organizar um ambiente educativo que seja facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente educativo *“comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos”* (Ministério da Educação, 1997, p.14).

A família é também considerada uma peça muito importante na conceção do currículo, pois pode ajudar no seu planeamento e a encontrar estratégias que permitam novas aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. A prática curricular resulta, assim, de um equilíbrio entre todos aqueles que constituem a comunidade educativa - os pais, outros/as educadores/as, e as crianças, entre outros.

Para elaborar e desenvolver o currículo, são vários os modelos curriculares a que o/a educador/a pode recorrer.

Bairrão & Vasconcelos, citados por Serra (2004, p.40), afirmam que um *“modelo curricular em Educação de Infância é entendido como um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino aprendizagem de crianças em idade pré-escolar”* e Spodeck & Brown (1996), citados por Cardona (2008, p. 19), definem modelo curricular como *“uma representação de ideias de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo.”*

Também para Marchão (2012, p. 78) *“um modelo curricular, ao centrar-se no processo de ensino-aprendizagem, explícita, aos educadores, orientações para a prática pedagógica nas suas múltiplas dimensões – organização do tempo, do espaço, das interações, do planeamento, da avaliação, dos projectos, das actividades, da organização e gestão do grupo.”*

Em Portugal, os modelos mais divulgados e utilizados são: o Modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna, o Modelo Reggio Emilia e a Abordagem de Projeto. Estes modelos permitem trabalhar a partir de uma *“pedagogia em participação”*, onde as crianças são vistas como sujeitos ativos que têm capacidades para tomar decisões.

Esta pedagogia vê a criança *“como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como cidadão na vida familiar, da escola, da sociedade”* (Oliveira-Formosinho, 2007, p.31).

Na opinião da mesma autora (op.cit.), os objetivos da educação na *“pedagogia em participação”* são:

- viver a experiência/vida;
- envolver-se no processo de aprendizagem experiencial;
- dar significado à experiência;
- e construir aprendizagens e promover o desenvolvimento.

Tal forma de *“fazer”* pedagogia requer que a planificação das atividades deva ter em consideração os interesses, saberes e necessidades do grupo e de cada criança em particular e, a mesma, centra-se numa *“(…) dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação”* (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21).

Seguidamente, apresentam-se, ainda que de modo sintético, os modelos curriculares, que podemos integrar neste *“modo pedagógico participativo”*.

O **modelo High/Scope** surge na década de 60 e, no seu início, teve como principal finalidade a preparação de *“crianças de idade pré-escolar de zonas residenciais pobres para virem a ter, futuramente, sucesso na aprendizagem”* (Hohmann & Weikart, 2004, p. 2).

Oliveira-Formosinho (1996), citada por Craveiro & Formosinho, (2002 p.16), salienta que o desenvolvimento do modelo High/Scope assenta nos seguintes pontos:

- 1) *“a centração no desenvolvimento intelectual da criança;*
- 2) *a opção pela aprendizagem activa;*
- 3) *o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento com a finalidade de educação;*
- 4) *o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;*
- 5) *a criação de experiências-chave;*

6) *a conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança.*”

Esta abordagem educativa assenta, também, em cinco princípios básicos de aprendizagem:

- 1. Aprendizagem pela ação:** aprendizagem ativa. É seu objetivo que a criança construa o conhecimento que a ajuda a dar sentido ao seu mundo e, para isso, resolve problemas, cria estratégias, coloca questões, procura respostas. A aprendizagem pela ação tem por base as experiências-chave que fazem com que as crianças se envolvam em interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e outras crianças, entre outros.
- 2. Interação adulto-criança:** o adulto partilha o controlo com a criança, centra-se nas suas riquezas e talentos e apoia as suas brincadeiras utilizando estratégias de interação. O adulto apoia as intervenções da criança com encorajamento e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas e de conflitos. A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adulto-criança.
- 3. Ambiente de aprendizagem:** espaço físico que deve ser agradável para a criança e que assenta em áreas, materiais e organização. O espaço físico deve dar à criança oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. As áreas devem apoiar o constante e comum interesse das crianças em atividades diversas como a construção e o faz-de-conta, entre outras. O espaço deve ter uma boa organização e os locais devem ter fácil acesso para as crianças (prateleiras baixas, caixas transparentes, rótulos com desenhos e símbolos que as crianças entendam). As crianças devem poder encontrar, utilizar e arrumar os materiais sozinhas. Os materiais existentes devem adequar-se às necessidades, interesses e competências das crianças visto que condicionam as suas atividades e as suas aprendizagens.
- 4. Rotina diária:** deve ser consistente. Inclui o Planear-Fazer-Rever, onde as crianças expressam as suas intenções, põem-nas em prática e refletem sobre o que fizeram durante o seu tempo de brincadeira. O trabalho em pequeno grupo também faz parte da rotina diária de uma sala de jardim de infância e este tempo de trabalho encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares selecionados pelos adultos com base nas suas observações diárias dos

interesses das crianças. Também o trabalho de grande grupo faz parte da rotina, e as crianças e os adultos iniciam atividades de música e movimento, de representações de histórias, de jogo cooperativo, das reflexões coletivas e de projetos. É com uma rotina diária consistente e que apoie a aprendizagem ativa que as crianças constroem o sentido de comunidade. As crianças devem poder antecipar o que vão fazer a seguir. A rotina diária deve incluir, também, tempos específicos individuais e de grupo.

- 5. Avaliação:** observação/avaliação diária das crianças baseada no trabalho em equipa. As crianças e os contextos são observados e posteriormente avaliados. Deve trabalhar-se em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.

Neste modelo, a criança assume o papel central nas atividades e em todo o seu processo de aprendizagem, sendo muito importantes as vivências diretas e imediatas que vive no seu dia-a-dia. Segundo Oliveira-Formosinho (1996) no modelo High/Scope a criança deve estar envolvida em todo o processo de aprendizagem, construindo o seu conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia.

O papel do/a educador/a é restringido à direção das atividades práticas, permitindo maior ação, maior decisão e maior iniciativa à criança. O/A educador/a assume um papel importante no processo de aprendizagem, porém *“a sua actividade nunca pode ser intrusiva em relação à actividade da criança”* (Oliveira-Formosinho, 1998, p.60). O/A educador/a também tem o papel de, *“gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente”* (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 58).

Através da aplicação do modelo High/Scope, espera-se estimular a criança para uma atitude independente e ativa no processo de aprendizagem. A criança deve aprender *“através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão”* (Hohmann & Weikart, 2004, p.5). Este modelo visa aprendizagens ativas e a iniciativa pessoal. As crianças devem ser estimuladas a agir segundo o seu desejo inato de explorar e o adulto deve permitir uma descoberta do espaço organizado e independente, ou seja, *“(…) [n]uma ambiência educativa e de aprendizagem High/Scope, é preciso criar condições que permitam que a criança: inicie actividades que partam dos seus*

interesses pessoais e das suas interações; escolha materiais e decida o que fazer com eles; explore com todos os seus sentidos e activamente os materiais; descubra relações através da experiência directa com os objetos; transforme e combine materiais; utilize instrumentos e equipamentos adequados à sua idade; utilize os seus músculos; fale sobre as suas experiências; fale do que está a fazer utilizando as suas próprias palavras” (Marchão, 2012, p. 79).

A aprendizagem realiza-se através da interação com as crianças e com os contextos educativos, sendo a diversidade, qualidade do ambiente e a relação com o adulto fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem ativa.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi fundado em Portugal no ano de 1966. Este movimento iniciou-se a partir de uma conceção empírica da aprendizagem, baseada na teoria de Freinet (1975) e nas teorias sócioconstrutivistas de Vygotsky (1991) e Bruner (2000).

Para Sérgio Niza (2007), no modelo curricular do MEM, a instituição educativa é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade da vivência democrática. Para que isso aconteça as crianças deverão criar com os seus/suas educadores/as as condições sociais, afetivas e materiais para que possam, em conjunto, organizar um ambiente capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

Nesta abordagem, os grupos de crianças são constituídos de forma vertical, integrando várias idades e níveis sócio culturais. Esta forma de organização pretende assegurar a heterogeneidade que *“(...) garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural”* (Niza, 2007, p. 131).

A construção de saberes é feita pela própria criança - *“(...) 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, 2012, p.80).

Num ambiente em que a criança deve intervir ativamente no processo de construção do seu conhecimento, os/as educadores/as são *“dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais”* (Serra, 2004, p. 55). São também *“ativos e provocam o*

conhecimento e o desenvolvimento da criança, organizando os processos de ensino e de aprendizagem,” competindo-lhes “aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto coletivo” (Marchão, 2012, p. 80).

A sala de atividades neste modelo é organizada em seis áreas básicas, sendo elas: a biblioteca e documentação, a oficina de escrita e reprodução, espaço de laboratório e experiências, a carpintaria e construções, atividades plásticas e de expressão artística, jogos e “faz de conta”, que se encontram distribuídas à volta da sala e uma área central com diversas funções, mas que se destina principalmente ao trabalho coletivo.

Segundo Niza (1998), citado por Marchão (2012, p. 82), este modelo de *“organização social do trabalho, de aprendizagem escolar e desenvolvimento sociomoral dos educadores estrutura-se em torno de três conceitos: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa.”* Assim, também a participação das famílias e da comunidade é muito importante para o MEM, que conta com o seu envolvimento, *“quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve”* (Niza, 2007, p. 130).

No **modelo pedagógico Reggio Emilia**, a criança é considerada *“como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia”* (Lino, 2007, p. 99).

Oliveira-Formosinho (2007, p. 99) refere que, *“(…) o modelo pedagógico Reggio Emilia desenvolve-se em torno da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica é conceptualizada como um sujeito de direitos e, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias de si próprio e do mundo que o rodeia.”*

A criança é vista como um sujeito que possui saberes, ideias e linguagens que utiliza para se expressar, sendo, por isso, encorajada a tomar decisões e a fazer as suas próprias escolhas, participando em todos os momentos, na construção do seu conhecimento. Esta abordagem considera que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo, uma vez que ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana (Lino, 2007), pelo que, a todas as crianças devem ser dadas oportunidades de participarem e de apresentarem ideias e hipóteses, de modo a que possam ser protagonistas ativas do seu processo de aprendizagem.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, os/as educadores/as, a família, a comunidade e as próprias crianças têm um papel muito importante, pois *“todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel activo na sua socialização construída com o grupo de pares e com os adultos”* (Lino, 2007, p. 102).

O papel do/a educador/a, neste modelo, é o de observar atentamente e desafiar as crianças a darem respostas e, *“o desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso. Ocasionalmente, ele deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou de várias crianças”* (Rinaldi, 2008, p. 117).

Os estabelecimentos educativos que seguem o modelo Reggio Emilia possuem uma organização curricular que se estabelece através da colaboração, interação e comunicação, em que o ambiente educativo deve ser organizado de forma a proporcionar *“a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade”* (Lino, 2007, p. 104).

O/A educador/a deve criar um ambiente *“de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas”* (Lino, 2007, p. 109). Em relação à organização temporal, a mesma é estruturada para proporcionar diferentes tipos de interação, quer seja individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo.

Um outro aspeto fundamental a considerar, é o papel dos pais e da comunidade, pois o envolvimento destes é permanente em todas as ações educativas como passeios, projetos, manutenção da escola, entre outros. As famílias integram o conselho da escola (Vasconcelos, 1994).

A **Abordagem de Projeto** surgiu no século XX e, segundo Serra (2004), este método é um dos mais utilizados na educação pré-escolar em Portugal.

Katz & Chard (1997, p.3) referem que a abordagem de projeto é *“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”*. Este método consiste na exploração e tratamento de um plano que procura dar respostas a problemas concretos que ocorrem no quotidiano das crianças, das suas necessidades, curiosidade, dos seus interesses e questões.

A Abordagem de Projeto deriva do movimento da educação progressista, cujos impulsionadores foram Dewey e Kilpatrick, podendo-se salientar alguns aspetos, como:

- *“o interesse como impulsionador do trabalho e mobilizador de aprendizagens;*
- *a criança como criadora dos seus próprios saberes;*
- *o educador como guia e companheiro mais experimentado;*
- *as aprendizagens como algo que deve ser negociado, decidido e assumido entre professor e criança;*
- *a cooperação com a família e a comunidade determinantes no processo educativo”* (Vasconcelos, 1998, citada por Craveiro e Formosinho, 2002, p. 17).

Marchão (2012, p. 83) refere que esta metodologia *“deve valorizar a experimentação, criar situações propícias à identificação de problemas concretos, envolvendo cooperativamente os intervenientes e permitindo a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia.”*

Também como na pedagogia do MEM, a heterogenia do grupo é muito importante e permite diversas situações de aprendizagem. O/A educador/a e as crianças trabalham em conjunto na planificação das atividades e na execução das mesmas, partindo sempre dos interesses e necessidades do grupo.

O/A educador/a *“(…) é um interveniente activo cuja missão é promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspectiva socioconstrutivista e de resolução de problemas”* (Marchão, 2012, p. 83).

Este/a coordena a ação e a criança, torna-se um investigador capaz de *“gerir e intervir na sua própria actividade de pesquisa”* (Vasconcelos, 1998, citada por Craveiro & Formosinho, 2002, p. 17).

Os projetos desenvolvidos pelas crianças são elaborados em três fases: planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e reflexões/conclusões, estando estas fases todas relacionadas entre si e desenvolvendo-se de uma forma articulada (Katz & Chard, 1997). *“No trabalho de projecto, 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”* (Katz & Chard, 1997, p. 27).

Quando se desenvolve a pedagogia de projeto está-se a contribuir para que a criança seja construtora da sua cidadania, já que a participação no trabalho de grupo implica conviver com situações de vida democrática e é importante que a sala de atividades seja organizada de forma a permitir o trabalho em grande grupo, em pequenos grupos e o trabalho individual. A organização do tempo é caracterizada pela necessidade que existe de respeitar os ritmos de cada criança e do próprio grupo.

É, assim, nestes contextos de desenvolvimento do currículo, que passamos, de seguida, a discutir as conceções de Igualdade de Género na Educação Pré-escolar.

2.1 Conceções de Género

“A igualdade de género é uma nova forma de vida. É um relacionamento novo entre mulheres e homens, que se sabem iguais, que se respeitam como iguais, que negociam como iguais. A igualdade de género é uma aprendizagem de cidadania. Sem ela, as pessoas não conhecem a liberdade. E as sociedades não conhecem a paz” (Rêgo, 2005, s.p.).

Desde o nascimento, as crianças estão sujeitas a um tratamento social diferenciado segundo o género. Como refere Angers (2003, p. 83), *“esse tratamento diferenciado tem um poderoso efeito na criança, pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer para se conformar com o género masculino e feminino.”* Esta ideia também é validada por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p. 10) pois, *“ainda que nos primeiros meses de vida as crianças de ambos os sexos tenham características físicas semelhantes, a mãe e o pai começam logo a construir o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distinto que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino.”*

O sexo de uma criança apresenta-se, assim, como um fator muito importante para o seu desenvolvimento, pois não é por acaso que uma das primeiras perguntas que se faz aos pais quando uma criança acaba de nascer é se é menino ou menina (Cardona, Nogueira, Viera, Uva & Tavares, 2010).

Contudo, nos dias de hoje, ainda se assiste a alguma confusão na utilização da palavra sexo e da palavra género. Sexo e género não significam o mesmo e pertencem a categorias distintas:

- sexo refere-se a uma categoria biológica própria do indivíduo, implicando as diferenças anatómicas e fisiológicas, as quais permitem a reprodução,
- e o género constitui-se como categoria social, portanto suscetível à mudança (Martelo, 2004).

O termo sexo, na perspetiva das Ciências Biológicas, recai sobre os traços genéticos diferenciados de cada sexo, e o termo género, perspetivado no âmbito das Ciências Sociais, incide sobre uma identidade psicossocial que assenta nos diferentes comportamentos, atitudes crenças, e valores que a sociedade considera serem adequados em função do sexo biológico (Ferreira, 2002).

Assim, no entender de Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p. 12). “*O termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categoriais biológicas: sexo feminino e sexo masculino.*” As mesmas autoras, recorrem ainda a Ann Oakley (1972) para clarificar que “*o sexo com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino.*”

Quanto ao termo género, as autoras referidas salientam que o mesmo “*é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas*” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 12).

Também para clarificar o termo género, Ferreira (2002, p. 79-80) salienta que este é “*a representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição, estão em permanente mutação.*”

O género é uma das primeiras categorias sociais que a criança aprende, e essa identidade contribui fortemente para a relação que vai construindo com os outros e com o mundo que a rodeia. Contudo, podemos afirmar que a aquisição da identidade de género, isto é, a iniciação num dos papéis, começa antes de a criança nascer, quando os pais e as mães sabem se é menino ou menina e, como sustentam Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche, Campinche & Tavares (2005, p. 11), “*A expressão desta identidade de género envolve um conjunto de expectativas culturais e sociais, sobre quais são os comportamentos e as atitudes apropriadas ao seu género.*”

Quando os sujeitos se identificam social e culturalmente como masculinos ou femininos estão a construir e a afirmar a sua identidade de género. E esta construção pode ser vista como, nas palavras de Ferreira (2002, p. 80), “*uma espécie de autoconstrução, simultaneamente singular e colectiva, [onde] a participação num determinado género (...) dá forma aos sentimentos e às cognições de cada indivíduo pelo facto de ser homem ou de ser mulher.*”

De acordo com Gispert (1999, p. 376), é entre os dois e os cinco anos de idade, que normalmente, as crianças começam a interiorizar o conceito de identidade de género, começando a “*reconhecer-se como menino ou menina em função do seu aspecto físico e também a reconhecer os outros como pertencentes ao sexo masculino e feminino.*”

Assim, as crianças que frequentam a educação pré-escolar e que se encontram entre os três e os seis anos de idade “vão adquirindo comportamentos sexualmente tipificados, ou seja, comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado os meninos e as meninas fazerem” (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche, Campiche & Tavares, 2005, p. 11). Em simultâneo, adquirem também o conceito de género, isto é, os estereótipos existentes no seu meio e associam-se a um dos géneros, num processo de identificação parental.

Os anos pré-escolares são muito importantes para a fundação de atitudes e valores de ordem social e cultural, incluindo a construção de um processo identitário associado ao respeito pelo outro, mas marcado por fortes influências do contexto que rodeia a criança e que determina/influencia os alicerces de um processo de educação/formação ao longo de toda a vida. Assim, uma intervenção objetivada nas questões da igualdade de oportunidades torna-se prioritária nestas faixas etárias (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche, Campiche & Tavares, 2005).

O Jardim de Infância, enquanto espaço de socialização é, por isso, um espaço promotor da construção social ativa da identidade de género de cada criança. De acordo com Vasconcelos (2007), citada por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p 59), a preparação das crianças, “(...) para uma efectiva prática de cidadania, começa no jardim-de-infância [onde se desenvolve] a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora.”

A definição dos papéis de género nas relações sociais entre pares no Jardim de Infância são fundamentais, e devem assegurar a participação efetiva de meninos e meninas em diferentes processos e situações de socialização, pois estes “não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstracta mas, porque se confrontam e jogam em situações situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluidos e dinâmicos” (Ferreira, 2004, p. 261).

As crianças com 2 anos já conseguem demonstrar preferência pelos brinquedos que se encontram relacionados com o género, ou seja, as meninas preferem as bonecas e os meninos preferem os carrinhos e, aos 3 anos essas preferências, por vezes, já são justificadas pelas próprias crianças, embora com um sentido ainda muito egocêntrico. No entanto, sabemos que “As preferências por determinados brinquedos são frequentemente explicadas como resultado

da imitação e do reforço, isto é, os pais e educadores teriam mais tendência a reforçar os comportamentos e brincadeiras dos filhos associadas ao estereótipo cultural referente ao sexo da criança” (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche, Campiche & Tavares, 2005, p. 12).

Com 3 ou 4 anos de idade, as crianças já compreendem o comportamento e os objetos típicos do seu sexo, agindo com mais frequência de acordo com o que lhe é pedido. Aos 5, 6 anos, as crianças já se conseguem abstrair de algumas ideias mais estereotipadas sobre o género, porque já estão mais maduras no plano cognitivo, possuindo um maior número de experiências sobre o que podem ou não fazer. Esta constatação é subscrita por Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche, Campiche & Tavares (2005, p. 12), referindo as autoras que as crianças nesta faixa etária “já sabem muito sobre aspectos concretos dos papéis sexuais e têm consciência que os homens e mulheres têm estilos de comportamento diferentes. Sabem igualmente em que categoria se incluem e começam a preferir mais frequentemente crianças do seu próprio sexo para brincar” e, como nos diz Rodrigues (2003, p. 11), “a aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de género é um aspecto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade.”

À medida que as crianças vão conseguindo distinguir quais os papéis masculinos e femininos, vão experimentando uma variedade de comportamentos de papéis de género. Alguns rapazes representam, casualmente, comportamentos reconhecidos como femininos (brincar na área da casa, vestir um vestido, entre outros), verificando-se o mesmo com as raparigas, que também assumem ocasionalmente papéis masculinos (brincar com carrinhos na área da garagem, jogar futebol, entre outros).

Não sendo nossa intenção aprofundar as teorias sobre a construção da identidade de género, não podemos, ainda que sinteticamente, relevar alguns pontos que se assumem como fundamentais para que se compreenda esta questão. Assim, a partir de Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche, Campiche & Tavares (2005, p. 13) e de (Vieira, 2006)., traçamos algumas das suas marcas:

Teoria Psicanalítica	Teoria da Aprendizagem Social	Teoria do Desenvolvimento Cognitivo
Freud: <ul style="list-style-type: none">• a criança pretende ser vista como o pai ou como a mãe;	Bandura: <ul style="list-style-type: none">• a criança aprende na interação com o seu meio e na observação com os outros;	Kohlberg: <ul style="list-style-type: none">• a criança tem um papel ativo na construção do seu conceito de género;

<ul style="list-style-type: none">• identifica-se com o progenitor do seu sexo e adota os seus comportamentos, atitudes e valores.• Sustenta a identificação e a imitação do modelo do progenitor do mesmo sexo da criança – a menina quer ser como a mãe e o menino quer ser como o pai.	<ul style="list-style-type: none">• destaca o papel do reforço e do castigo na adoção dos comportamentos “apropriados” ao género. A criança adquire comportamentos, atitudes e valores “apropriados” ao seu género através desse reforço e da observação dos modelos reais e simbólicos do mesmo género.	<ul style="list-style-type: none">• a consolidação da identidade de género acontece ao longo do processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais e assenta no que a criança pensa ser adequado, em função do seu sexo, e não em comportamentos considerados típicos dos indivíduos do mesmo sexo do que o seu.
--	--	--

Quadro n.º 1: Principais marcas da influência das teorias de desenvolvimento onde se aborda a construção da identidade de género

2.2 Estereótipos de Género

Os estereótipos servem, de uma maneira geral, para tirar ilações, acerca de grupos baseados na idade, nacionalidade, raça, género, classe social, profissão, entre outros e, por vezes, assumem grande influência na participação social e cultural dos indivíduos. Para Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p. 26), “*os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular.*” São ideias preconcebidas, simples, que estão muito enraizadas e determinam as atitudes e os comportamentos que se pressupõe que as pessoas devem ter em função do grupo a que pertencem.

Angers (2003, p. 89) afirma que “*os estereótipos veiculados numa sociedade e o grau de adesão dos indivíduos mostram que essas representações «prontas a usar», por vezes caricaturais, que temos de nós próprios ajudam a forjar a nossa identidade e têm efeitos nos nossos comportamentos.*”

Também Neto et, al (2000, p. 11) afirmam que os estereótipos de género “*são frequentemente definidos como o conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher*” e, seguindo a mesma linha de ideias, Rodrigues (2003, p. 24), afirma que os estereótipos de género se referem “*às expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres numa dada sociedade.*”

Os estereótipos de género podem ser divididos em dois tipos: os estereótipos de papéis de género, que dizem respeito às crenças referentes às atividades que são adequadas para

homens ou para mulheres e os estereótipos de traços de género, que correspondem às características psicológicas que são atribuídas a cada um dos géneros. Desta forma, podemos afirmar que, “*os estereótipos de género incluem as representações generalizados e socialmente valorizados acerca do que os homens e mulheres devem «ser» (traços de género) e «fazer» («papéis de género»)*” (Neto et. al., 2000, p. 11).

Martin, Wood e Little (1990) citados por Gomes (2012, p. 26), consideram três estádios de desenvolvimento de estereótipos de género:

- “*até aos 4 anos de idade, a criança aprende as características associadas a cada um dos género;*
- *dos 4 aos 6 anos, a criança desenvolve associações mais difíceis e indiretas da informação que é proeminente para o seu próprio género;*
- *a partir dos 6 anos de idade, a criança aprende as associações relevantes para o outro género.”*

Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p. 51) afirmam que “*as crianças em idade pré-escolar começam por aprender os estereótipos relativos ao seu sexo, passando depois a conhecer aqueles que dizem respeito ao sexo oposto, sendo este processo equivalente em rapazes e raparigas.*”

Como já afirmámos, a identidade de género e as suas características específicas vão-se adquirindo durante o processo de socialização, entendendo que a socialização é “*um processo pelo qual a criança adquire os padrões de pensamento e comportamento característicos da sociedade em que nasce*” (Gleitman, 1997, p. 677) e no processo de socialização as crianças tendem a imitar os outros, que para si são modelos sociais, reproduzindo os seus comportamentos e atitudes.

No seu desenvolvimento, as crianças são influenciadas pelos modelos estereotipados que a rodeiam e são encorajadas para se comportar de acordo com o que é convencional e que esteja associado ao seu género, de acordo com o que é estipulado pela sociedade e “*(...) à medida que vão consolidando a estabilidade de género – as crianças sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos. (...) Ela envereda pela adopção de comportamentos típicos de género, movida pela sua necessidade de coerência interna e de desenvolvimento de uma sólida-autoestima*” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p.25).

Desde muito pequenas, as crianças aprendem a diferenciar os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base de futuras desigualdades. Esta aprendizagem dos papéis sociais e profissionais de ambos os sexos, que por vezes é discriminatória, começa a ser feita na vida familiar. A família é vista como um elemento muito importante no reforço dos estereótipos de género, por exemplo, através da seleção dos brinquedos que são oferecidos às crianças e da cor do vestuário. Assim, assume um papel de grande importância na construção da identidade de género da criança, uma vez que, “(...) *é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância*” (Neto, Cid, Peças, Chaleta & Floque, 2000, citados por Marchão & Bento, 2012, p. 3).

Como reforça Gleitman (1997) muitos dos estereótipos relativos aos papéis de género são reforçados pelas mães e pelos pais, uma vez que, quando as crianças pequenas brincam com brinquedos que são considerados inapropriados (pelo pai ou pela mãe), como por exemplo, um rapaz que brinca com bonecas, são censuradas pelos/as pais/mães. Para além desta diferenciação típica dos brinquedos, os/as pais/mães têm tendência a incentivar as crianças para que brinquem com determinados brinquedos e a fazer determinadas atividades. O mesmo acontece com o vestuário, nomeadamente, através das cores que são distintas de acordo com o sexo da criança, escolhendo a cor azul para os bebés do sexo masculino e o cor-de-rosa para os bebés do sexo feminino.

Os/As pais/mães que optam por educar os/as seus/suas filhos/as sob ideias fortemente estereotipadas irão limitar as suas oportunidades e promover a desigualdade na sociedade. Já os/as pais/mães que optem por transmitir uma atitude mais igualitária no que diz respeito aos papéis de género, estão a contribuir para que os/as seus/suas filhos/as não tenham comportamentos estereotipados, promovendo assim uma sociedade em que existe mais igualdade para todos/as. Para Vieira (2007, p. 71), “*nas interações familiares é fundamental que se enfatize a ideia de que, em igualdade de circunstâncias, no que concerne às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, os rapazes e raparigas conseguem atingir o mesmo tipo de desempenhos escolares, relacionais, profissionais, entre outros, desde que as escolhas efectuadas sejam condizentes com os seus reais interesses e capacidades.*”

Em relação ao jardim de infância ou à escola, enquanto agentes de socialização desempenham um papel de grande relevo na formação individual das crianças, assim como, na sua preparação para o futuro, para serem cidadãos e cidadãs conscientes e solidários/as. Enquanto espaços de aprendizagem e de socialização das crianças podem contribuir para a reprodução de estereótipos de género e, para contrariar essa tendência, cabe aos profissionais

de educação desenvolver uma educação para os valores onde não existam distinções entre meninos e meninas.

Também, e no que diz respeito, a esses estereótipos, os meios de comunicação, enquanto agentes de socialização, influenciam a criança, já que a mesma pode passar, por exemplo, muito tempo “presa” à televisão. As crianças costumam imitar os comportamentos das suas personagens preferidas e se estas apresentarem atitudes estereotipadas, irão assimilá-los e reproduzi-los (Neto et. al., 2000).

Depois de formado um estereótipo, é muito difícil de modificar um comportamento ou uma atitude associada ao mesmo e, como evidência Cavalheiro et. al. (2008, p. 17), *“mais do que mostrar que os estereótipos existem na sociedade, é cada vez mais central (...) perceber como ganham força, mostrar como actuem e os seus efeitos, de forma a desconstruí-los.”*

Assumimos que, pelo que temos vindo a referir e, fundamentalmente, a partir dos contributos dos/as autores/as citados/as, que, *“a eliminação de estereótipos de género deve construir uma prioridade da educação e da formação, para que as raparigas e rapazes possam ter iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, na construção dos seus projectos de vida ou nas respectivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política”* (IV Plano Nacional para a Igualdade – Género, Cidadania e Não Discriminação, 2011-2013).

2.3 Igualdade de Género na Educação Pré-escolar

Na educação pré-escolar deve ser valorizada a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, como antes referimos na abordagem inicial à génese dos seus objetivos e às suas orientações curriculares. Assim, é preciso que a educação pré-escolar seja desenvolvida numa perspetiva clara e coerente de educação para a cidadania.

No jardim de infância, as experiências e as aprendizagem educativas a proporcionar às crianças devem assumir um sentido inclusivo e de integração, de valorização da diversidade e de aceitação plena das diferenças. Como diz Pereira (2009), citado por Marchão & Bento (2012, p. 3), *“uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social.”*

O jardim de infância, enquanto instituição inclusiva e democrática, não deve ser um veículo de comportamentos e práticas discriminatórias, tanto de género, como de outros aspetos. Contudo, *“No quotidiano do jardim-de-infância acontecem frequentemente situações que levam o educador ou a educadora a interpretações erradas, estereotipadas, reveladoras da subjectividade da avaliação, bem como da importância da diferenciação, do diálogo e da análise cuidadosa dos acontecimentos”* (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 62).

A educação para a cidadania é uma vertente educativa fundamental para a formação de cidadãos e cidadãs mais reflexivos/as e conscientes dos seus direitos e deveres, preparando as crianças para desempenharem um papel na construção de uma sociedade mais justa, solidária e respeitadora dos valores humanos. Na perspetiva de Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p. 59), *“a educação para a cidadania é um processo que decorre ao longo da vida. Começa em casa e/ou no meio próximo das crianças com as questões que vão surgindo na vida quotidiana a propósito das relações interpessoais, da identidade, das escolhas, da justiça, do bem e do mal e vai-se desenvolvendo à medida que se expandem os horizontes de vida.”*

Como salienta Vasconcelos (2007) citada por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p. 59), o jardim de infância *“é um locus fundamental de cidadania, pois [nele] se desenrola a formação a nível pessoal e social, educando nas crianças o seu sentido ético e estético”* e também Bento (2011, p. 36) clarifica que, *“a instituição educativa [deve] 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.”*

Entendido desta forma, é neste contexto que se deve iniciar (ou complementar) a construção da igualdade de género, ajudando a criança a desconstruir estereótipos e a viver e assumir as suas atitudes e comportamentos com um sentido igualitário. Maria Sakellariou (2008), citada por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2010, p. 52), refere que o jardim de infância, *“assume particular relevância para o trabalho em torno das questões de género, pelas seguintes razões:*

- 1. A criança possui uma capacidade limitada para pensar criticamente acerca de tudo o que o mundo social lhe transmite.*

2. *As experiências vividas logo desde os primeiros anos são de fundamental importância para o desenvolvimento individual.*
3. *A criança encontra-se num estágio em que é necessário estabelecer fronteiras e internalizar actividades típicas e modos de conduta consonantes com o seu género.”*

As crianças aprendem, distinguem o que é aceite do que não é, e integram as normas da sociedade, com aquilo que lhes é dito e também com aquilo que deduzem das atitudes, expressões faciais ou gestos das pessoas que as rodeiam. Por isso, promover a igualdade de género faz parte de um processo desenvolvido no jardim de infância que deve ser educativo, com normas e valores socioculturais. Como refere a Comissão para a igualdade e para os Direitos das Mulheres (1999) citada por Marchão & Bento, (2012, p. 4) é importante que os sistemas educativos “(...) *confiem e/ou deleguem responsabilidades análogas aos rapazes e raparigas, e se preocupem em corrigir os desequilíbrios existentes entre as hierarquias de género.*”

“*Sendo a educação pré-escolar um contexto favorável para que a criança tome consciência de si e do outro, assume-se a centralidade de uma educação para os valores, sendo a formação pessoal e social uma área integradora de todo o processo de educação pré-escolar*” (Ministério da Educação, 1997, citado por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 50). Nesse sentido, uma conceção de currículo para a Educação Pré-escolar, deve ter em atenção e acentuar de forma clara a educação para a cidadania, para os valores e a igualdade de oportunidades para todos/as.

Para Louro (2000) citado por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p. 52-53), “*as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar lá fora: são instâncias que carregam e produzem 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.*”

Cabe, assim, ao educador ou à educadora de infância, conceber o currículo e promover actividades que visem trabalhar as questões de género com as crianças, de modo a desocultar ideias estereotipadas que possam ter.

Marques & Vieira (2005) citados por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p. 75) referem que “*as actividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto pré-escolar*” e, embora o/a educador/a

tenha uma planificação, pela qual se deve guiar, deverá aproveitar todas as situações espontâneas que acontecem no dia-a-dia para dialogar “*sobre um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem...principalmente no que concerne à cidadania e às questões de género*” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 75).

Também o ambiente educativo deve ser organizado de modo a que não se verifiquem estereótipos de género, como, por exemplo, na sala de atividades existirem espaços diferenciados para meninos e para meninas, com os brinquedos que mais gostam e as suas cores preferidas. Esta situação não é considerada a mais adequada e iria afetar “*(...) o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças desde a mais tenra idade*” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 67).

Na educação de infância, “*a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadania*” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 67). Ou, ainda como é referido nas OCEPE, “*o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. (...) Esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais. (...) Por todas estas razões se considera que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador*” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

A organização das salas de atividades e o tipo de materiais que são disponibilizados às crianças devem ter em conta as questões de género, de forma a não contribuir para a continuação de alguns estereótipos, que muitas das vezes começam em casa, no seio da família.

O envolvimento das famílias e da comunidade é muito importante para a aprendizagem dos valores que se encontram relacionados com o género e a cidadania, pois “*a participação dos pais e das mães no trabalho do jardim-de-infância é fundamental em todas as áreas curriculares, mas tem especial importância numa área tão sensível como a formação pessoal e social (...)*” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 94). As crianças interiorizam desde muito novas, algumas ideias estereotipadas, sendo muito importante o papel dos adultos, nomeadamente os pais, para que não reforcem, nem incentivem certas atitudes e comportamentos que existam em relação ao género.

Assim, “(...) a promoção de uma educação inclusiva entre rapazes e raparigas é a base que não pode ser esquecida para a construção de uma verdadeira igualdade de oportunidades e de participação de todos/as” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 96).

PARTE II – MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Percurso(s) e Contexto

No ano letivo 2012/2013, no âmbito das atividades formativas de Prática e Ensino Supervisionada, fomos integradas num jardim de infância de um Agrupamento de Escolas da cidade de Portalegre. Foi nesse contexto que se desenvolveu o presente estudo, cuja arquitetura se desenhou a partir do conhecimento do grupo de crianças, do conhecimento do contexto, em particular da sala de atividades e da prática pedagógica desenvolvida pela educadora de infância responsável pelo grupo.

1.1. Planear e desenvolver a prática utilizando procedimentos de investigação-ação

No plano da investigação existem várias metodologias às quais podemos recorrer. A escolha adequada de uma metodologia de investigação depende da natureza do problema em estudo, da intencionalidade do mesmo, do enquadramento teórico e dos objetivos que se pretendem atingir.

O presente estudo orienta-se pelos princípios da investigação-ação, uma vez, que é nossa intenção melhorar uma ação, tendo sempre por base o contexto em que se esteve inserido, existindo, por isso, uma necessidade de o investigar e de o compreender.

Para McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008, p. 20) a investigação-ação, *“é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção do problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia na acção realizada. (...) Investigação-acção é uma investigação científica, sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos para melhorar a prática.”*

A investigação-ação visa, nesse sentido, o aumento da compreensão da ação educativa, o aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio e de consciencialização, a melhoria dos processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade e abertura à mudança, pois como diz Sousa (2005), a investigação-ação é particularmente apropriada quando se quer obter um conhecimento específico sobre um determinado problema numa situação concreta, podendo essa situação ou contexto ser a escola, ou sala de aulas/atividades.

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 18), que refere John Elliot (1991), a investigação-ação pode ser definida como, “*o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de acção que nela decorre.*”

Podemos dizer que esta definição tem subentendidas duas linhas de força: uma primeira que engloba a intenção de melhorar uma ação que ocorre num determinado contexto, recorrendo para tal à investigação, e uma segunda linha, que, tendo em atenção a primeira, diz que para que ocorra desenvolvimento pessoal e social, é fundamental conhecer e compreender o ambiente e as ações que se pretendem modificar, mediante a prática de investigação.

A investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto que deve ser adaptado às circunstâncias e fenómenos do contexto em estudo e inclui algumas operações que são essências para o desenvolvimento e sucesso de toda a investigação e, segundo Fisher, (2001) citado por Máximo-Esteves (2008, p.82) essas operações são: *planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar e dialogar*

- Planear com flexibilidade – é uma ação que provoca a reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e avaliação das suas práticas, sobre a observação das crianças. Nesta fase formulam-se as primeiras questões.
- Agir – é a operação em que se iniciam as primeiras pesquisas que vão clarificando e reajustando as respostas às questões que foram formuladas anteriormente.
- Avaliar/validar – é a descrição e a análise de dados que levam à avaliação das decisões sucessivamente tomadas e os efeitos que delas decorrem.
- Dialogar – é o momento para partilhar os pontos de vistas com os outros colegas.

Altrichter et. al. (1996), citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18), afirma “*que a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam.*”

No decurso da investigação, os profissionais de educação tornam-se investigadores, na medida em que a sua atividade se centra na intervenção no terreno, na exploração – investigação-ação pela prática. Assim, a investigação-ação pode ser vista como uma mais valia

para que todos/as os/as professores/as e educadores/as a utilizem como um recurso na sua atividade profissional, pois assim conseguirão ter um melhor conhecimento das suas realidades e poderão responder de maneira adequada a todos os problemas e desafios, contribuindo de forma mais responsiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Como ponto de partida para um projeto de investigação-ação é necessário começar por definir e formular questões que se relacionem e articulem entre si. Estas questões de partida *“permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 80).

A formulação de questões adequadas para a investigação é um ponto de grande importância e estas devem referir-se a situações que preocupem os/as educadores/as e professores/as e devem ser claras e suscetíveis de resposta. Assim, *“a formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o “estilo” de investigação em causa”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 80).

As questões devem ser dirigidas para a ação; devem ser abertas, de maneira a possibilitar a emergência de todas as possibilidades e orientadas para uma resposta de carácter descritivo e interpretativo (Fisher, 2001; Hubbard e Power, 1993, citados por Máximo-Esteves, 2008).

No contexto deste estudo considerámos, então, as seguintes questões:

- Que oportunidades oferece este jardim de infância às suas crianças, para promover a igualdade de género?
- O que é que o grupo de crianças pensa sobre as questões de género?
- Como se pode promover a igualdade de género nas crianças?

Da reflexão e análise contextual destas questões resultaram os objetivos deste estudo:

- Observar as interações criança/criança e criança/educador no que diz respeito à igualdade de género;
- Compreender quais as conceções das crianças sobre a igualdade de género;
- Promover nas crianças atitudes positivas face à igualdade de género;
- Promover a igualdade de género através de atividades presentes no Guião de Educação, Género e Cidadania – Educação Pré-escolar.

1.2 Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos na sua análise

Segundo Máximo Esteves (2008, p. 87) num ambiente de investigação-ação, os instrumentos e as técnicas mais utilizadas para recolher e registar os dados, são: “a observação – notas de campo e diários –, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e vídeos).”

A **observação** foi muito importante, pois permitiu conhecer as pessoas e o contexto, bem como, verificar e fundamentar os dados obtidos. Como refere Máximo-Esteves (2008, p. 87) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e é uma prática necessária “para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

A observação desenvolvida ao longo deste estudo caracteriza-se por ser do tipo participante e direta e ocorreu ao longo do 1.º e do 2.º Semestre do ano letivo 2012-2013. Captaram-se os comportamentos e as atitudes das crianças no momento em que eles se produziam, havendo envolvimento direto, isto é, o trabalho de campo permitiu-nos observar os comportamentos manifestados.

De acordo com Estrela (1994, p. 31) podemos falar de “*observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.*” Este tipo de observação permitiu-nos recolher dados relativos ao comportamento das crianças e facilitou o acesso à informação sobre situações em que o grupo esteve envolvido.

Na realização do processo de observação recorreu-se ao Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP (Bertram & Pascal, 2009) que permitiu, através de alguns instrumentos adaptados, conhecer alguns aspetos relevantes, como: a organização e o funcionamento do estabelecimento educativo e da sala de atividades, o grupo de crianças e o nível socioeconómico das suas famílias e obter informações relevantes sobre a educadora de infância e sobre a assistente operacional.

O DQP é o resultado da adaptação do projeto inglês Effective Early Learning (EEL), que foi adaptado à realidade portuguesa. “O DQP é um projecto desenhado para apoiar a auto-

avaliação e a melhoria dos contextos para as crianças mais novas” (Bertram & Pascal, 2009, p. 35). Segundo os mesmos autores, com a implementação deste projeto 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*” (op. cit., p. 35).

Para a recolha de dados utilizámos e adaptámos alguns dos instrumentos presentes no manual DQP:

- Ficha do estabelecimento educativo;
- Ficha do espaço educativo da sala de atividades;
- Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que compõem o grupo;
- Ficha da educadora de infância;
- Ficha da assistente operacional.

Estes instrumentos (em anexo n.º 1) foram utilizados no primeiro semestre, e permitiram conhecer melhor o contexto e como este estava organizado, bem como conhecer o grupo de crianças e a ação pedagógica da educadora cooperante.

Do Guião de Educação Género e Cidadania – Pré-Escolar (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010), utilizámos a ficha de autoavaliação (em anexo n.º 2) com o intuito de compreender e avaliar o trabalho desenvolvido na sala de atividades, relativamente às questões de género.

Este guião serve de apoio para todos os profissionais de educação e tem como finalidade *“a integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga”* (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2010, p. VII)². Este guião apresenta um bom apoio teórico e algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas com as crianças.

² Nota Prévia do Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar.

Foram também utilizadas algumas atividades do guião, adaptadas ao grupo de crianças da sala em estudo. Estas atividades enquadram-se nos procedimentos de que fala Sousa (2005), quando o autor salienta que entre os procedimentos da investigação-ação se podem encontrar planificações de ações que sucedem no tempo e que podem conter conteúdos de aprendizagem.

Para registar os dados obtidos através da observação recorreremos também a **notas de campo** e a **fotografias**.

No que diz respeito às notas de campo, estas caracterizam-se por ser instrumentos em que o investigador vai registando as anotações obtidas das suas observações. O objetivo das notas de campo *“é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Tal como as definem Bogdan & Biklen (1994, p. 150-151) *“as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos.”* No estudo, as notas de campo foram utilizadas também para refletir sobre as interações das crianças, sobre os elementos do contexto e sobre a evolução das aprendizagens e foram elaboradas à medida que decorriam as atividades, na sua maioria, e após o momento em que ocorreram.

Relativamente às fotografias, foi constante o seu recurso como meio de registo das atividades realizadas, do trabalho das crianças, de recursos materiais, entre outros. Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 91) *“os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar.”* Este é um instrumento de recolha de dados que permite refletir e reanalisar os momentos de trabalho direto com as crianças.

As fotografias contêm também *“(...) informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). A máquina fotográfica, que foi utilizada regularmente ao longo de todo o estudo e ação prática, não perturbou o normal funcionamento do dia-a-dia, passando muitas vezes despercebida para as crianças.

Foram também utilizados **documentos** produzidos pelas crianças em grupo ou individualmente, como desenhos, que nos possibilitaram compreender a forma como as crianças pensam, quais as suas vivências, conhecimentos e opiniões.

Além da utilização destes recursos, construímos também alguns instrumentos, mais especificamente, dois guiões de entrevistas (um para as educadoras, outro para as crianças) e através dos quais tentámos conhecer as conceções das educadoras e das crianças relativamente às questões de género.

A **entrevista** “*é um acto de conservação 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, p. 92-93) e esta técnica “*é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Sendo uma forma de comunicação verbal entre entrevistador/a e entrevistado/a, numa relação direta e pessoal, permite que o/a entrevistador/a obtenha a informação sobre o tema em estudo através da recolha de dados de opinião do/a entrevistado/a, que favoreçam a caracterização sobre alguns aspetos considerados pertinentes e, como salienta Vasconcelos (1997, p. 58), uma boa entrevista “*(...) não deve ser só perguntar e o outro responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interacção.*”

Apesar da entrevista ser “*uma das estratégias mais utilizadas na investigação-educacional*”, Máximo-Esteves (2008, p. 92) apresenta algumas limitações sobre o seu uso, nomeadamente, porque:

- podem existir dificuldades de comunicação e de expressão, de ambas as partes, quer do/a entrevistador/a, quer do/a entrevistado/a;
- pode existir a possibilidade de ocorrer falsa interpretação das perguntas, incorrendo em respostas não significantes;
- pode levar à retenção de alguns dados que possam ser relevantes;
- pode existir pouco grau de controlo sobre os dados recolhidos;
- pode existir a possibilidade de o/a entrevistador/a influenciar o/a entrevistado/a;
- e pode existir falta de motivação do/a entrevistado/a.

No estudo desenvolvido, recorreremos à entrevista semiestruturada, pois a mesma permite a liberdade de expressão e de opinião do/a entrevistado/a. Tal como refere Pacheco (1995, p. 88), na realização das entrevistas é muito importante *“não limitar as respostas dos entrevistados, deixando-os expor livremente de acordo com a questão previamente formulada, e esclarecer os quadros de referência utilizados pelos mesmos, levando-os a esclarecer conceitos e situações concretas.”*

Nas entrevistas semiestruturadas *“o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 96). Este tipo de entrevistas não pressupõem uma especificação verbal ou escrita do tipo de questões a formular nem necessariamente, da ordem de formulação.

Também, segundo Ghiglione & Matalon (1997, p. 64) *“na entrevista semi-estruturada o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais pode obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista.”*

Outro fator que concorreu para a escolha deste tipo de entrevista, foi o facto de esta ser a mais aconselhada para crianças, pois *“reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito indispensável para que esta se torne participante activa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria”* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2007, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 99 - 100).

Antes da entrevista, e no papel de investigadora, estabelecemos um contacto com as crianças, de modo a dar-lhes informações sobre o que iria ser feito, para assim, conseguirmos ganhar a sua confiança e conseguirmos que estivessem mais predispostas para responder às questões. Máximo-Esteves (2008) refere que alguns dos pontos que devem ser tidos em conta relativamente à entrevista com crianças são:

- o desempenho do/a entrevistador/a;
- o papel agencial da criança;
- a relevância do contexto como fator de potenciação de respostas fecundas;
- a integração das crianças em grupos de pares;
- o recurso a objetos de apoio;

- a formulação de questões hipotéticas;
- a formulação de questões na terceira pessoa;
- o recurso ao formato conversacional;
- e a escolha do momento mais apropriado.

O guião de entrevista foi concebido tendo em atenção a faixa etária a que se destinava, isto é, a crianças em idade pré-escolar (em anexo n.º 3). Este guião tinha como objetivos conhecer quais eram as conceções das crianças, de maneira a fomentar a construção dos conceitos de género e de igualdade nas mesmas e assegurar que os/as entrevistados/as, neste caso as crianças, pudessem responder às mesmas questões.

Por vezes, verifica-se a necessidade de ir fazendo algumas adaptações ou até mesmo novas questões em função do/a entrevistado/a, e na perspetiva de Fox (1987) citado por Fitas (2012, p. 50), o entrevistador embora tenha como apoio as questões do guião, “(...) *não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação.*” Nesse sentido, e para conseguirmos manter a atenção das crianças ao longo da entrevista, criámos uma pequena narrativa, que utilizámos como ponto de partida para a realização da mesma, pois Máximo-Esteves (2008, p. 101) defende que “*a atenção pode ser mantida mais tempo quando existe um referente material que as concentre.*”

Contatámos pessoalmente os encarregados de educação/pais das crianças, de modo, a pedir-lhes autorização para a realização das entrevistas.

Entrevistámos também a educadora cooperante, responsável pelo grupo de crianças onde realizámos a prática e desenvolvemos este estudo, bem como mais três educadoras que pertencem ao quadro do mesmo agrupamento de escolas. Temos a noção que não será possível generalizar qualquer conclusão obtida, dado que se trata de uma amostra muito reduzida, mas que, no contexto deste estudo e da metodologia que o suporta, se torna particularmente importante.

O guião de entrevista concebido para as educadoras de infância (em anexo n.º 5) tinha como objetivo conhecer a opinião das mesmas, sobre as questões de diferenciação de género.

Tanto os encarregados de educação/pais das crianças, como as educadoras foram informados/as do objetivo da investigação, sendo pedida autorização para a gravação da mesma em suporte áudio, garantindo sempre o anonimato dos/as entrevistados/as e sigilo no tratamento

de dados. Como refere Máximo-Esteves (2008, p. 102) o uso de gravador áudio *“permite o registo integral da conversação, de modo que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista.”*

A informação obtida através das entrevistas realizadas foi sujeita a uma análise de conteúdo. Hoje em dia a análise de conteúdo é uma das técnicas mais utilizadas em investigação. De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998, p. 227) o uso da *“análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade como, por exemplo, os relatórios de entrevistas... permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva que sempre são facilmente conciliáveis.”*

Já para Bardin (2008, p. 44), a análise de conteúdo consiste *“(...) num conjunto de técnicas das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”*

Também Sousa (2005, p. 264) refere que a análise de conteúdo, *“(...) compreende, portanto uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.”*

Deste modo, a análise de conteúdo possibilita o confronto entre a leitura pessoal de uma mensagem com a leitura de outros e através de um olhar mais atento, os conteúdos, estruturas e significados podem ser desocultados.

Começámos por efetuar a transcrição das entrevistas na íntegra (em anexo n.º 4 e n.º 6), respeitando a totalidade do discurso dos/as entrevistados/as. Depois da fase de transcrição das entrevistas, seguiu-se uma leitura geral e uma análise integral e detalhada de cada entrevista, cruzando posteriormente os dados provenientes do seu conteúdo.

A análise e a interpretação dos dados possibilitaram-nos compreender o que os/as entrevistados/as pensavam em relação às questões de género e também como podemos desconstruir estereótipos, para que seja possível, construir uma cidadania justa, tolerante, solidária, democrática, onde existe igualdade entre todos/as.

2. Ação em Contexto

2.1 Estabelecimento educativo onde decorre a ação

Para a caracterização do estabelecimento educativo utilizámos a ficha de caracterização do estabelecimento educativo adaptada do Manual DQP. O jardim de infância onde decorreu o estudo pertence à rede pública do Ministério da Educação e localiza-se na cidade de Portalegre. O horário normal de funcionamento do jardim de infância é das 8h até às 18h, estando a componente letiva a funcionar, durante a manhã entre as 9h e as 12h30 e à tarde entre as 14h e as 15h30. A componente de apoio à família está dividida em três períodos: manhã – das 8h às 9h; almoço – das 12h30 às 14h; tarde – das 15h30 às 18h.

Este estabelecimento integra crianças dos 3 aos 6 anos de idade, num total de 45 crianças inscritas, distribuídos por duas salas de atividades, em grupos heterogéneos, a sala 1 e a sala 2. A lotação máxima das salas é de 25 crianças, mas a sala 1 só tem 20 crianças, porque no grupo existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

No jardim de infância encontram-se cinco adultos, responsáveis pelo funcionamento diário do estabelecimento: duas educadoras de infância, duas assistentes operacionais e um animador sociocultural.

O horário de trabalho das educadoras inicia-se às 9h e termina às 15h30, tendo como hora de almoço o horário das 12h30 até às 14h. No que concerne ao horário das assistentes operacionais, estas iniciam o trabalho às 10h e terminam às 18h; entre as 14h e as 15h têm a sua pausa para o almoço. O animador possui pausas das 10h até às 12h30 e das 14h30 até às 15h30, iniciando o seu dia de trabalho às 8h da manhã e terminando às 18h.

Na sala 1 o rácio adulto/criança corresponde a 10 (vinte crianças e dois adultos) e na sala 2 o cálculo é de 12,5 (vinte e cinco crianças e dois adultos).

As crianças participam nas atividades extra curriculares organizadas pela Associação de Pais, sendo os próprios a contribuírem financeiramente por mês, com cinco euros para essas mesmas atividades. O grupo tem a possibilidade de frequentar momentos de expressão motora, de expressão musical, de expressão dramática, de inglês e ainda um período dedicado à natação.

Relativamente à participação da família no jardim de infância, esta pode ser catalogada como frequente. Esta participação verifica-se ao nível de reuniões e atividades/projetos.

O edifício possui alguns espaços à disposição da comunidade educativa, como: refeitório, sala de professores, casa de banho para adultos, sala de atividades de apoio à família, ginásio e biblioteca.

2.2 Constituição e caracterização do grupo

A caracterização que se apresenta deriva da utilização da ficha de caracterização do grupo adaptada do Manual DQP. O grupo da sala 1 é constituído por 20 crianças, 14 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Quanto à idade é um grupo heterogéneo, sendo que uma das crianças tem três anos, cinco têm quatro anos, onze têm cinco anos e as restantes três têm seis anos.

Este grupo é formado por doze crianças que transitaram do ano letivo anterior, o que permite um grande apoio para as restantes crianças que estão a frequentar o jardim de infância pela primeira vez, a nível de rotina e de criação de sentido de grupo.

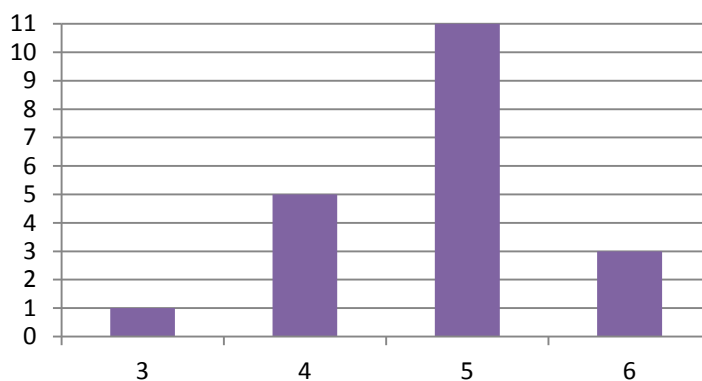


Gráfico 1: Distribuição das crianças por idade.

No grupo existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que tem atualmente seis anos, usa fralda e apresenta um grande atraso global a todos os níveis de desenvolvimento. A criança em questão possui microcefalia e está devidamente assinalada para receber vários apoios por profissionais especializados.

Neste grupo não existem crianças com problemas comportamentais, contudo é de realçar que uma criança com cinco anos apresenta muitas dificuldades ao nível do desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação motora.

No que concerne às características dos agregados familiares das crianças do grupo, pode-se constatar que a grande maioria das crianças faz parte de agregados familiares, ou seja,

vive com os seus pais e irmãos. Cinco das crianças do grupo vivem apenas com a mãe, contudo têm um contato regular com o pai. Note-se que uma criança vive com a mãe e com o padrasto, não mantendo qualquer contato com o pai.

Quinze crianças vivem com os pais, o que corresponde a 75%, estando cinco crianças a viver apenas com a mãe, o correspondente a 25%.

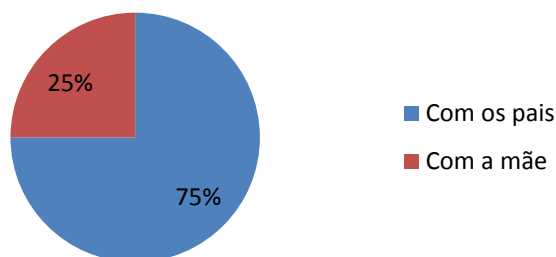


Gráfico 2: Com quem vivem as crianças do grupo.

No que diz respeito ao nível socioeconómico das famílias das crianças do grupo, verificámos que a grande maioria dos pais trabalha por conta de outrem, trabalhando um pai apenas por conta própria. A maioria dos pais que trabalha por conta de outrem tem profissões, como, professor, polícia, técnico superior, arquiteto, *designer*, pedreiro, serralheiro, entre outras. Verificámos também que um pai e três mães das crianças do grupo se encontram atualmente desempregados.

Diariamente, à chegada ao jardim de infância, as crianças cumprimentam os adultos e distribuem-se pelas várias áreas de interesse, iniciando posteriormente as suas rotinas de trabalho independente e organizado, movimentando-se com regras na sala.

A nível individual, as crianças do grupo, interessam-se por participar nas atividades propostas pela educadora, mas apresentam níveis de envolvimento distintos. Todas as crianças têm personalidades diferentes, o que leva a uma grande variedade de comportamentos, assim como níveis de desempenho.

As crianças, no período de transição entre as várias tarefas conversam, contudo, não são perturbadoras. Já durante a realização das atividades, o grupo apresenta um comportamento bastante satisfatório, de empenho e responsabilidade.

As crianças estabelecem com alguma facilidade relações de amizade e cooperação, sendo muito sociáveis, afetuosas, meigas e carinhosas. Quanto à relação entre crianças, esta é rica em momentos de grande amizade e entreajuda, o que demonstra tolerância e respeito. No que diz respeito ao relacionamento entre as crianças e a educadora, podemos dizer que existe uma relação saudável e bastante positiva, que se traduz em cumplicidade e companheirismo, originando maiores e melhores momentos de aprendizagem, diversão e de crescimento pessoal.

No geral, é um grupo bastante interessado, que gosta de aprender e quer saber sempre mais, empenhando-se em todas as atividades, de modo a poderem desenvolver todas as aprendizagens possíveis e a adquirirem novas competências. O grupo de crianças é muito simpático, afável, dinâmico e trabalhador, Todas as crianças conhecem e cumprem as regras da sala de atividades e, de uma forma geral, são participativas e cooperantes.

3. Análise e Interpretação dos resultados - “Igualdade de Género” as especificidades deste estudo

3.1 Concepções, desenvolvimento e reflexão das atividades de “igualdade de género”

Neste capítulo apresentamos os contributos que ajudaram a conhecer as concepções das crianças sobre as questões de diferenciação de género. Nesse sentido, propusemos e desenvolvemos com as crianças algumas atividades que as ajudassem a desocultar as suas ideias, e que viemos a identificar como marcadamente estereotipadas.

À luz do Guião de Educação, Género e Cidadania – Educação Pré-escolar (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 94), umas atividades visavam a reflexão, valorizando todas as opiniões das crianças e as suas atitudes positivas; já outras visavam a recolha de informação, de modo, a compreender como é que as crianças lidavam com esta temática. Assim, algumas das concepções a que chegámos, resultaram de atividades observadas e realizadas pelas crianças, e das interações e diálogos estabelecidos com as crianças ao longo das atividades, da análise documentação produzida pelas crianças, bem como, das entrevistas realizadas às crianças.

A concepção da prática educativa e pedagógica foi desenvolvida segundo a seguinte calendarização:

Momentos	Data da intervenção	Objetivos
1º momento: O livro dos Porquinhos	30 de abril de 2013	<ul style="list-style-type: none">• Permitir às crianças momentos de comunicação e reflexão;• Promover a igualdade de género;• Refletir sobre os papéis de género;• Interpretar e ler imagens como uma forma de comunicação, identificando os elementos básicos da sua linguagem.
2º momento: O livro das profissões	15 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none">• Identificar diferentes profissões e utensílios com elas relacionadas; Reconhecer a importância das profissões para a comunidade;• Promover a igualdade de género;• Ajudar as crianças a desconstruir os estereótipos relativos ao género;• Refletir sobre os papéis de género.
3º momento: Ser mulher é... Ser homem é...	28 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none">• Dialogar e refletir sobre as características atribuídas à figura feminina e à figura masculina;

		<ul style="list-style-type: none">• Promover a igualdade de género;• Refletir sobre os papéis de género;• Permitir às crianças momentos de reflexão e participação.
4º momento: O Rui e a Maria	13 de junho de 2013	<ul style="list-style-type: none">• Descrever ideias de forma organizada;• Refletir sobre as diferentes opiniões das crianças;• Promover a igualdade de género;• Permitir às crianças momentos de reflexão e comunicação.
5º momento: Qual é o presente certo?	25 de junho de 2013	<ul style="list-style-type: none">• Permitir às crianças momentos de comunicação e reflexão;• Refletir sobre as diferentes opiniões das crianças;• Promover a igualdade de género;• Ajudar as crianças a desconstruir estereótipos relativos ao género.• Descrever ideias de forma organizada.

Quadro n.º 2: Atividades desenvolvidas no âmbito da igualdade de género.

Passamos, de seguida, a apresentar a reflexão sobre cada um destes momentos.

1º Momento – Atividade: **O livro dos Porquinhos**

Com a realização desta atividade tentámos perceber quais as conceções que as crianças tinham em relação às questões de género e, com esse intuito, utilizámos como material pedagógico o livro dos Porquinhos.

Como sabemos, através dos livros, *“a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquire valores para a sua vida”* (Dias & Neves, 2012, p. 37).

Este livro mostrou-se muito interessante para trabalhar a igualdade de género, porque o mesmo consistia numa família, em que a figura feminina (mãe) fazia todas as tarefas domésticas, enquanto as figuras masculinas (pai e filhos) estavam sentados e não faziam nada para a ajudar. Até que um dia a figura feminina ficou cansada e foi-se embora. Só quando isso aconteceu, é que os restantes familiares perceberam a falta que esta lhes fazia em casa.

Questionámos as crianças sobre se pensavam, que o que aconteceu na história estava correto e o que é que achavam sobre a situação em questão. Recorrendo às notas de campo, verificámos a variedade de respostas dadas, nomeadamente:

- “*Eu penso que assim está mal, a mãe não pode estar só a trabalhar.*”
- “*A mãe deve estar muito cansada, é só ela que trabalha.*”
- “*Eu acho que assim está bem, as mulheres é que têm de trabalhar em casa, os homens não.*”

Constatámos assim, que as respostas das crianças parecem retratar as suas próprias vivências.

Para as ajudar a compreender melhor o conceito de igualdade de género, levámos para a sala de atividades alguns cartões com imagens, onde era possível ver alguns homens a realizarem tarefas domésticas. Iniciámos também um diálogo entre todas, sobre as imagens referidas anteriormente, de modo, a perceber quais as suas conceções sobre este assunto. Também aqui verificámos que as respostas das crianças retratavam as suas próprias vivências. Por exemplo:

- “*O meu pai também aspira a casa.*”
- “*Eu acho que essas imagens não estão bem, porque na minha casa o meu pai não lava a loiça, não aspira, só está sentado.*”

No final, todas as crianças, realizaram um desenho sobre as tarefas que a mãe e o pai fazem em casa, em relação às atividades domésticas. Apresentamos seguidamente, a “documentação” das crianças com a sua respetiva descrição³.



“O pai está a lavar a roupa e a mãe está a estendê-la”.

Figura 2: Desenho e comentário da Leonor.

³ O registo oral foi transcrito na íntegra, respeitando a totalidade do discurso das crianças.



“A mãe está a lavar a roupa e o pai está sentado a ver televisão”.

Figura 3: Desenho e comentário do António.



“O pai está a aspirar, a fazer a cama, a lavar a roupa e a ver televisão. A mãe está a lavar a loiça, a passar a ferro e a lavar o chão”.

Figura 4: Desenho e comentário do Jaime.



“O pai está a fazer o almoço, a lavar a loiça e a aspirar. A mãe está a lavar o chão e a arrumar os pratos do almoço”.

Figura 5: Desenho e comentário do André.



“A mãe está a lavar a loiça. O pai está a aspirar”.

Figura 6 Desenho e comentário da Diana.



“O pai está sentado a ver televisão e a mãe está a lavar a roupa”.

Figura 7: Desenho e comentário da Luana.



“A mãe está a lavar a roupa e a o pai está a ver televisão”.

Figura 8: Desenho e comentário da Beatriz.

Após a análise da documentação compreendemos que, de uma forma geral, as crianças associaram à figura feminina (mãe) sempre atividades domésticas, como: lavar a roupa, lavar o chão, lavar a loiça, entre outros. Já em relação à figura masculina (pai), algumas crianças afirmam que este realiza tarefas domésticas em casa, como: fazer o almoço, lavar a loiça e

aspirar. Também foi possível observar através da documentação das crianças, que em algumas famílias ainda não existe igualdade de distribuição de tarefas, uma vez que algumas crianças afirmam que muitas das vezes o pai está sentado a ver televisão.

Esta atividade permitiu o diálogo entre todos e a partir do mesmo, as crianças puderam desenvolver o seu vocabulário e a capacidade de comunicação. Demos sempre oportunidade e tempo para que todas as crianças pudessem participar, pois *“É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a sua linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação”* (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Surgiram com esta atividade vários momentos interessantes, que proporcionaram algumas situações de diálogo, tal como apresentamos seguidamente.

Afonso – *Os pais só gostam de ficar sentados a ver televisão.*
Ed. E. – *Acham que isso está certo? A mãe sempre a trabalhar e o pai a ver televisão e sentado?*
Crianças – *Não.*
Beatriz – *O meu pai faz isso sempre e a minha mãe zanga-se.*
Diana – *O meu pai também está sentado a ver o jornal e a minha mãe zanga-se.*
Pedro – *O meu pai não é preguiçoso, ajuda a minha mãe.*

Ed. E. – *A Joana pensa que a senhora Porcino vai continuar a trabalhar? O que é que vocês acham?*
António – *Eu acho que a senhora Porcino devia ficar sentada e o pai é que tinha de trabalhar.*
Afonso – *Eu penso que a senhora Porcino deve continuar a trabalhar.*
Ed. E. – *Porquê?*
Afonso – *Porque a minha mãe é que trabalha sempre em casa.*
Ed. E. – *Acham que deve ser assim?*
Afonso – *Não, o meu pai devia ajudá-la.*

Ed. E. – *A mãe lavava a loiça, passava a ferro, fazia o jantar, fartava-se de trabalhar, não acham?*
Diana – *A mãe não é empregada.*
Crianças – *A mãe trabalha muito.*
Ed. E. – *Acham que está certo? Devia ser assim?*
Crianças – *Não.*
David – *Então porque que é que ela não dizia ao pai para ajudá-la?*
Ed. E. – *A Joana não sabe. Mas tens razão a mãe podia dizer ao pai para ajudá-la.*
David – *Quando a minha mãe está a tratar do meu irmão o meu pai é que faz o jantar.*
Ed. E. – *Assim é que tem de ser. Temos todos de trabalhar e ajudar em casa.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (30/04/2013)

As crianças mostraram-se sempre muito interessadas, participando quando eram solicitadas ou espontaneamente. Através desta atividade conseguimos compreender as

conceções das crianças em relação às questões de diferenciação de género, o que nos permitiu constatar que as suas ideias eram um pouco estereotipadas.

As conceções estereotipadas que admitam um desequilíbrio na participação de mulheres e de homens na nossa sociedade são incompatíveis, com o propósito da transmissão de valores de cidadania, considerada a base da educação para a igualdade. Para Neto et. al. (2000) é importante compreender e valorizar a diferença entre o masculino e o feminino num quadro de igualdade de oportunidades para homens e mulheres, cabendo à educação a transmissão essencial desses valores.

Esta atividade permitiu-nos também compreender como é que as questões de género são vividas no seio familiar das crianças do grupo. Através do desenho as crianças puderam representar como é que estas são tratadas na sua família.

2º Momento – Atividade: **O livro das profissões**

Esta segunda atividade (adaptada do Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar) tinha como objetivo trabalhar a desconstrução do estereótipo de género no que respeita às profissões, e culminou na elaboração de um livro com diferentes profissões (sem estereótipos).

Inicialmente colocámos algumas questões, para compreender quais as conceções das crianças sobre este assunto. O mesmo pode ser verificado no diálogo a seguir transcrito.

Ed. E – *Quais são as profissões só para homens?*

Crianças – *Polícia, bombeiro, fotógrafo e piloto de ralis.*

Ed. E – *E quais são as profissões só para mulheres?*

Crianças – *Cabeleireira e dentista.*

Ed. E – *E essas profissões que vocês me disseram não podem ser para os dois, homens e mulheres?*

Crianças – *Sim.*

Ed. E – *Então, afinal podem ser para os dois. Podemos ter uma cabeleireira, mas também podemos ter um cabeleireiro.*

Jaime – *Sim, porque o cabeleireiro do meu pai é um homem.*

Ed. E – *Digam-me outras profissões para homens e para mulheres?*

Crianças – *Cozinheiro/a, jornalista, futebolista e professor/a.*

António – *Soldado é uma profissão só para homens.*

Ed. E – *Acham que soldado é uma profissão só para homens?*

Crianças – *Não, também há mulheres.*

Ed. E – *A Joana, concorda também existem mulheres com essa profissão.*

António – *Então já percebi, os homens e as mulheres podem ter as mesmas profissões.*

Ed. E – *Sim, António tens razão.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (15/05/2013)

As crianças foram também questionadas sobre qual a profissão que gostariam de ter no futuro. Esta recolha de informação ocorreu oralmente, e cada criança disse qual a profissão que mais gostava. Como se verifica no gráfico, uma das meninas escolhe a profissão de professora, profissão em que o género feminino é dominante. Já outras duas fazem a escolha de profissões que ainda muitos associam ao género masculino; embora na atualidade estas profissões tenham vindo a incluir mais mulheres. Os meninos escolhem, claramente, profissões que, de uma forma estereotipada, são mais associadas ao género masculino.

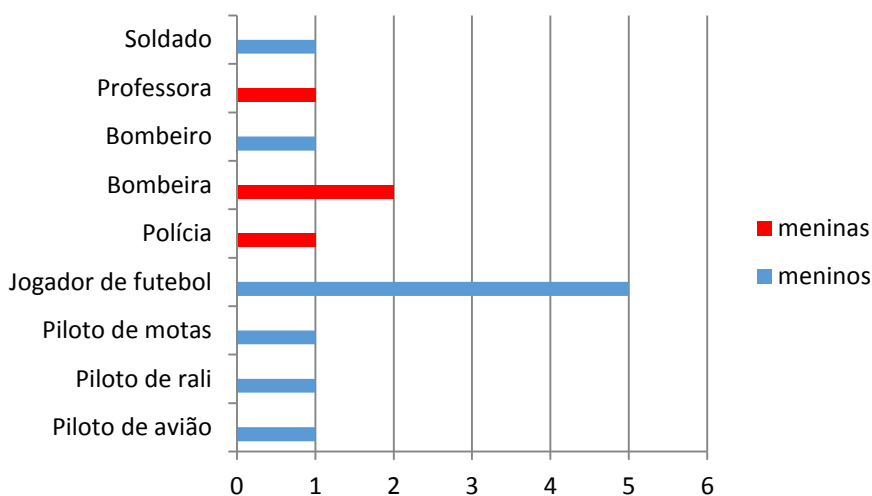


Gráfico 3: Profissões sugeridas pelas crianças da sala 1

Falámos também sobre as profissões numa perspetiva sem estereótipo de género e demos início à construção do livro, que no final foi oferecido à biblioteca da sala, para que as crianças pudessem ver o seu trabalho sempre que quisessem.

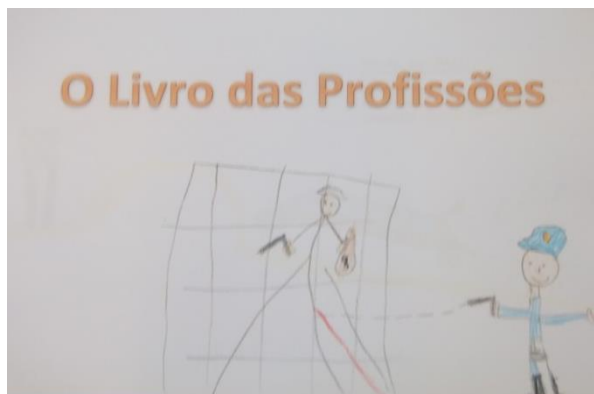


Figura 9: O Livro das Profissões.

Cada criança desenhou ou pintou a profissão que quis (no geral, escolheram a sua profissão preferida), tendo sido também recolhido, o que é que pensavam sobre a profissão que fizeram. Apresentamos seguidamente, a “documentação” das crianças com a sua descrição sobre profissão escolhida.



“O piloto de rali conduz o carro, ganha prémios e medalhas. As meninas também podem conduzir estes carros”.

Figura 10: Desenho e comentário do Jaime.



“A cientista faz experiências e remédios para as pessoas ficarem boas”.

Figura 11: Desenho e comentário da Diana.



“Os soldados protegem as pessoas e as cidades. Usam armas para as proteger dos homens maus”.

Figura 12: Desenho e comentário do António.



“Os futebolistas jogam futebol, marcam golos e fazem desporto”.

Figura 13: Desenho e comentário do Pedro.



“O polícia prende os ladrões com algemas. Também podem existir mulheres polícias”.

Figura 14: Desenho e comentário do André.



“A cantora canta canções. Veste-se bem e pinta os olhos. Também pode haver cantores”.

Figura 15: Desenho e comentário da Luana.



“A bombeira apaga os incêndios, salva as pessoas e corta os carros que sofrem acidentes. Os homens também podem ser bombeiros”.

Figura 16: Desenho e comentário da Leonor.

Após a análise da documentação percebemos que a maioria das crianças compreende que os homens e as mulheres podem ter as mesmas profissões, embora os rapazes do grupo tenham escolhido desenhar profissões que, normalmente, a sociedade atribuí mais a homens do que a mulheres, como, piloto de ralis, polícia e futebolistas.

Com a realização desta atividade, verificámos que ainda existiam algumas crianças (as mais novas do grupo) que estavam relutantes ao facto de que os homens e as mulheres pudessem fazer as mesmas tarefas, ter a mesma profissão ou até que existisse igualdade entre ambos.

Consideramos que esta é uma questão que necessita de ser trabalhada, para que se possam desocultar as conceções das crianças e também para que aceitem práticas mais igualitárias para todos, pois a educação pré-escolar tem um papel muito importante no caminho para uma cidadania igualitária que respeite os princípios de igualdade de oportunidades, desconstruindo estereótipos associados ao feminino e ao masculino (Ribeiro, 2009).

3º Momento – Atividade: **Ser mulher é... Ser homem é...**

O objetivo da terceira atividade é compreender, através da linguagem oral e do registo gráfico, se as conceções que as crianças têm sobre o homem e a mulher são estereotipadas.

Questionámos as crianças sobre como é ser homem e como é ser mulher, dando-lhes oportunidades e tempo para falarem, registando tudo o que diziam numa folha. *“A capacidade do educador de escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”* (Ministério da Educação, 1997, p. 66-67).

Registámos tudo o que foi dito pelas crianças numa cartolina e refletimos em conjunto, desconstruindo, assim, algum tipo de imagem estereotipada que as crianças tinham. No final, realizaram desenhos na cartolina, o homem e a mulher, utilizando diversos materiais.

Com as imagens que se seguem é possível ver o trabalho das crianças, bem como, os desenhos por si elaborados.



Figura 17: Elaboração do trabalho Ser mulher é... Ser homem é...

Do ponto de vista das crianças, a única tarefa que os homens e as mulheres podem realizar igualmente é cozinhar. Verificámos que esta foi a única tarefa comum a ambos os géneros, porque cada vez é mais comum na sociedade os homens e as mulheres partilharem algumas tarefas domésticas.

As crianças atribuíram às mulheres algumas características e elementos típicos do género feminino, tais como: serem vaidosas, pintarem as unhas e os lábios, gostarem de roupas bonitas, de malas, de anéis ou de olharem para o espelho. Normalmente os elementos e características anteriormente referidas aparecem frequentemente associados à figura feminina na nossa sociedade. O género feminino surge aqui como “(...) uma representação de padrões culturais” (Ferreira, 2002, citado por Bento, 2011, p. 76).

Já em relação aos homens, as crianças atribuem-lhes algumas tarefas e características que lhes estão normalmente associados, tais como: andar de mota e de carro, ver futebol, dormir muito e serem gulosos. É de salientar que as crianças atribuíram à figura masculina a tarefa de tratar dos filhos, contrariando um pouco o que costuma ser comum na sociedade, uma vez, que normalmente esta tarefa é atribuída à figura feminina.

Momentos como este promovem a organização e exposição de ideias, bem como, a capacidade de reflexão. Existiu um trabalho de equipa, de compreensão, de aceitação das ideias dos colegas e de cooperação. Esta atividade teve como conclusão a escolha, em grupo, do local onde deveria ser colocada a cartolina, para que todos pudessem ver o trabalho realizado pelas crianças.

4º Momento – Atividade: **O Rui e a Maria**

A quarta atividade baseou-se no Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar, e serviu para compreender mais uma vez quais as conceções que as crianças tinham sobre a igualdade de género, para posteriormente tentar desconstruir qualquer ideia estereotipada que existisse.

Uma vez que a maioria dos rapazes que pertencem ao grupo da sala 1 recusam que os homens possam realizar tarefas domésticas, disse-lhes que tenho uma amiga (Maria) que é polícia e que o seu marido (Rui) prefere ficar em casa a cuidar da sua família. O objetivo desta atividade foi compreender o que é que as crianças pensavam sobre este assunto, colocando-lhes algumas questões, que as levassem a pensar e partilhar as suas conceções com todo o grupo. Surgiu com esta atividade um diálogo interessante, tal como seguidamente apresentamos.

Ed. E. – *A Joana tem uma amiga que se chama Maria e é polícia e o seu marido, que se chama Rui, prefere ficar em casa a cuidar da sua família. O que é que vocês pensam sobre isso?*

Crianças – *Achamos bem.*

Ed. E. – *Acham que os homens é que devem ficar em casa?*

Crianças – *Sim.*

Martim – *Não.*

Ed. E. – *Porquê?*

Martim – *Porque os homens é que têm de trabalhar.*

Ed. E. – *Então e se fosse a Maria que ficasse em casa e o Rui fosse trabalhar, achavam bem?*

Crianças – *Sim.*

Leonor – *Não.*

Ed. E. – *Porquê?*

Leonor – *Porque as mulheres é que têm de trabalhar.*

Martim – *Não, as mulheres têm de ficar em casa para descansarem.*

Ed. E. – *A Joana pensa que o Rui também podia ir trabalhar.*

António – *Eu também acho, tem de ir trabalhar para ganhar dinheiro.*

Diana – *Podiam os dois trabalhar.*

Crianças – *Sim, podiam ir os dois trabalhar.*

Ed. – Educadora Estagiária/Notas de campo (13/06/2013)

Depois de ouvirmos a opinião de todas as crianças, apresentámos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dando particular atenção às questões de género.

A partir desta atividade, pudemos verificar que o jardim de infância, é um meio socializador muito forte, apto a preparar as crianças para o Mundo, uma vez que os primeiros anos são essenciais para desenvolver bases sólidas e saudáveis que contribuirão para um desenvolvimento sócio emocional e intelectual.

“Sendo indispensável a abordagem da igualdade de género no âmbito da educação para a cidadania, revela-se fundamental a formação e a consciencialização de todos os agentes educativos para a importância do género na modelação dos comportamentos desde os primeiros anos de vida” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 46).

5º Momento – Atividade: **Qual é o presente certo?**

Esta quinta atividade consistiu em apresentar às crianças uma pequena narrativa (em anexo n.º 3) que falava sobre uma menina que fazia anos, questionando-as sobre qual deveria ser o seu presente e porque é que pensavam que deveria ser esse e não outro. Perguntámos ainda, se fosse um menino a fazer anos que presente poderiam dar e porque é que o escolheriam.

Apresentamos seguidamente alguns diálogos interessantes que surgiram com esta atividade:

Ed. E. – *António que presente davas à menina?*
António – *Roupa cor-de-rosa.*
Ed. E. – *Porquê?*
António – *Porque ela é uma menina e as meninas gostam de cor-de-rosa.*
Ed. E. – *E não podias dar esse presente ao menino?*
António – *Não, porque os meninos não vestem roupa cor-de-rosa.*

Ed. E. – *Pedro que presente davas ao menino?*
Pedro – *Um carrinho.*
Ed. E. – *Porquê?*
Pedro – *Porque os meninos gostam de brincar com carrinhos.*
Ed. E. – *E não podias dar esse presente à menina?*
Pedro – *Não.*
Ed. E. – *Porquê?*
Pedro – *Porque as meninas não brincam com carrinhos, elas não gostam.*

Ed. E. – *Beatriz que presente davas ao menino?*
Beatriz – *Uma bola.*
Ed. E. – *Porquê?*
Beatriz – *Porque os meninos gostam muito de jogar futebol.*
Ed. E. – *E não podias dar uma boneca ao menino?*

Beatriz – Não.
Ed. E. – Porquê?
Beatriz – Porque os meninos não brincam com bonecas.
Ed. E. – Luana que presente davas à menina?
Luana – Uma boneca.
Ed. E. – Porquê?
Luana – Porque as meninas gostam de bonecas.
Ed. E. – E podias dar uma bola à menina?
Luana – Não.
Ed. E. – Porquê?
Luana – Porque as meninas não gostam de jogar futebol.

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (25/06/2013)

O que se pretendia com esta atividade era conseguir compreender as conceções das crianças através dos presentes que escolheram para oferecer ao menino e à menina.

Seguidamente apresentamos as escolhas das crianças:

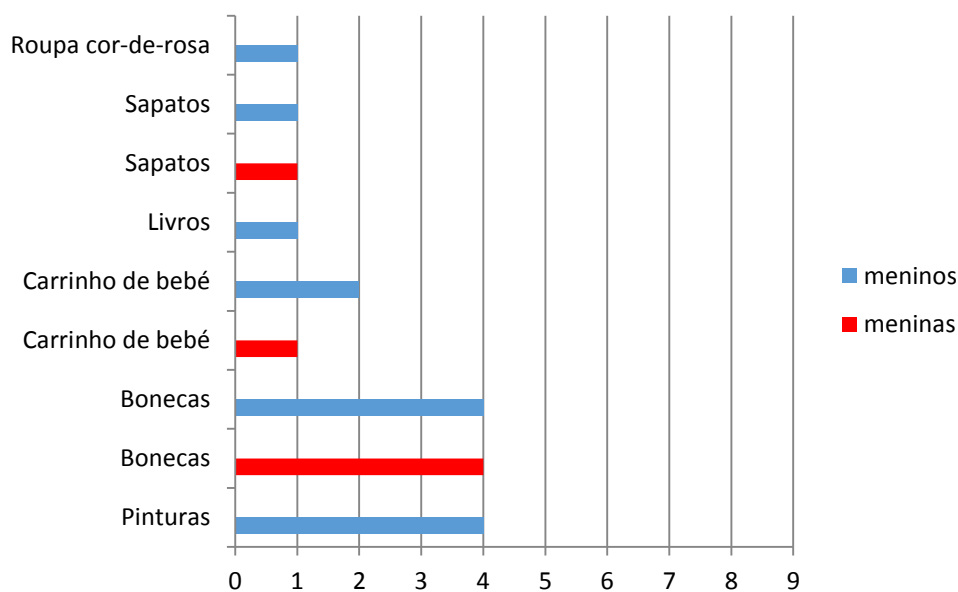


Gráfico 4: Presentes sugeridos pelas crianças da sala 1 para a menina.

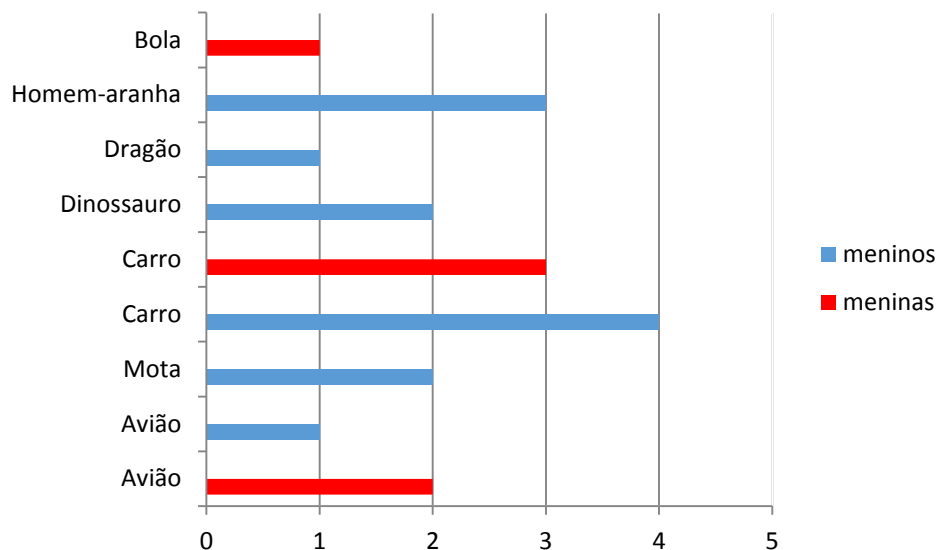


Gráfico 5: Presentes sugeridos pelas crianças da sala 1 para o menino.

As escolhas das crianças denotaram que ainda possuem ideias estereotipadas, uma vez que, os presentes escolhidos para oferecer ao menino e à menina, são aqueles que se encontram aceites na sociedade, como, bonecas para as meninas e carrinhos para os meninos.

Como clarifica Vieira (2007, p. 26) “quanto mais típicos de género são os brinquedos oferecidos às crianças, mais prematuramente elas começam a aprender as diferenças entre homens e mulheres e dar provas da estabilidade do seu género.” Ainda, na perspetiva da mesma autora, “o tipo de brinquedos oferecidos às crianças constitui, sem dúvida, um dos meios, através dos quais, se torna possível promover diferenças, a longo prazo, entre raparigas e rapazes” (p. 27).

3.2 Apresentação, análise e discussão das opiniões recolhidas através das entrevistas

Neste capítulo iremos apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos com a realização das entrevistas às crianças, e às educadoras de infância que pertencem ao mesmo agrupamento de escolas da cidade de Portalegre.

A. Entrevistas individuais às crianças

As entrevistas individuais realizadas às crianças permitiram conhecer quais as conceções das crianças em relação à igualdade de género. Estas foram todas realizadas na sala de atividades, quando a mesma se encontrava sem crianças depois das atividades letivas. Escolhemos este local, porque as crianças já o conheciam e sentiam-se mais seguras e mais calmas para responder às questões. Deste modo, pensamos, ter contribuído para evitar o tipo de respostas que as crianças sabem que são socialmente aceites, ou seja, respostas que as crianças consideram que satisfazem o adulto, pois é aquilo que o adulto quer ouvir.

Antes de colocar as questões às crianças foi apresentada uma pequena narrativa que se encontrava integrada na entrevista, utilizando-a como ponto de partida para a realização desta. A saber:

“A Maria fez cinco anos e convidou os amigos para a sua festa de aniversário. O seu irmão mais novo, o Miguel, também lá estava. O vestido da Maria era cor-de-rosa e os lacinhos que tinha nos sapatos e na cabeça também tinham a mesma cor, até o seu bolo teve de ser cor-de-rosa. A festa foi muito divertida. Os meninos brincaram com os meninos, jogaram futebol e fizeram corridas de carros. As meninas preferiram brincar com bonecas e pintar a cara. No final, foram distribuídos balões da cor preferida da Maria, para que os meninos pudessem levar para casa.”

A partir desta narrativa as crianças sentiram-se mais à vontade para responder à entrevista, mostrando-se muito entusiasmadas com a mesma.

Quando as crianças foram questionadas sobre as prendas que poderiam oferecer à ‘Maria’ e ao seu irmão ‘Miguel’, de um modo geral, as suas sugestões mostraram-se um pouco estereotipadas, seguindo um pouco as ideias que são transmitidas na nossa sociedade.

Maria	Miguel
<ul style="list-style-type: none">• Boneca (9 respostas);• Roupa cor-de-rosa (3 respostas);• Sapatos cor-de-rosa (2 respostas);• Livro;• Carrinho de bebé;• Bebé;• Cão;• Bailarina;• Pinturas;• Urso de peluche.	<ul style="list-style-type: none">• Livro (2 respostas);• Roupa vermelha;• Bola;• Carro (9 respostas);• Dinossauro (2 respostas);• Dragão;• Homem-aranha (2 respostas);• Avião (2 respostas);• Mota.

Quadro n.º 3: Sugestões dadas pelo grupo da sala 1 para a oferta de prendas à Maria e ao Miguel.

Os brinquedos são considerados peças muito importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Almeida (2006) refere que a natureza multifacetada do brinquedo fornece-lhe um carácter mais do que material, pois a simbologia deste instrumento de brincar vai além do físico, apontando em direção ao espiritual, o que faz dele um instrumento que promove a interação, aproximação com o lúdico, reforço de competências cognitivas e de relação social. A partir dos 2 anos as crianças já conseguem demonstrar preferência pelos brinquedos selecionando-os consoante o género, sendo muitas vezes essas preferências determinadas pela imitação e pelo reforço.

Verificámos também que os rapazes do grupo foram os que apresentaram sugestões de presentes para a ‘Maria’ e para o ‘Miguel’ mais estereotipadas, embora também se verificasse o mesmo em algumas raparigas, mas em menor número. Quando foram questionados sobre o porquê dessas sugestões, respondiam que esses presentes eram para meninas, ou que os meninos não poderiam brincar com bonecas, demonstrando que durante o seu desenvolvimento, foram influenciadas por modelos estereotipados, seguindo o que é convencional e que está associado ao seu género, de acordo com o que é estipulado pela sociedade. De seguida, apresentam-se diálogos resultantes dessas questões.

Ed. E. – *Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser?*

António – *Podiam dar bonecas, roupa cor-de-rosa e livros.*

Ed. E. – *Porquê?*

António – *Porque ela é uma menina e gosta de cor-de-rosa.*

Ed. E. – *Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber?*

António – *Livros, roupa vermelha e uma bola.*

Ed. E. – *Porquê?*

<p>António – <i>Porque ele gostava. Não lhe podia dar uma boneca, porque os meninos não brincam com coisas de meninas.</i></p>	António – 6 anos
<p>Ed. E. – <i>Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser?</i></p>	
<p>Rafael – <i>Uma roupa cor-de-rosa e uns sapatos cor-de-rosa.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Porquê?</i></p>	
<p>Rafael – <i>Porque ela gosta de cor-de-rosa.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber?</i></p>	
<p>Rafael – <i>Um dinossauro e um dragão de brincar.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Porquê?</i></p>	
<p>Rafael – <i>Porque ele é um menino. Ele não podia receber uma boneca, porque não é uma menina.</i></p>	Rafael – 5 anos
<p>Ed. E. – <i>Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser?</i></p>	
<p>Pedro – <i>Uma boneca e uma bailarina de brincar.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Porquê?</i></p>	
<p>Pedro – <i>Porque ela é uma menina.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber?</i></p>	
<p>Pedro – <i>Um dinossauro e um carro.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Porquê?</i></p>	
<p>Pedro – <i>Porque são prendas de meninos.</i></p>	Pedro – 4 anos
<p>Ed. E. – <i>Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser?</i></p>	
<p>Beatriz – <i>Uma boneca cor-de-rosa.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Porquê?</i></p>	
<p>Beatriz – <i>Porque a Maria gosta de cor-de-rosa.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber?</i></p>	
<p>Beatriz – <i>Um carro.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Porquê?</i></p>	
<p>Beatriz – <i>Porque é um menino e os meninos gostam de carros.</i></p>	Beatriz – 5 anos
<p>Ed. E. – Educadora Estagiária/Excertos das entrevistas às crianças</p>	

Outro facto que foi possível constatar com a realização das entrevistas foi a atribuição de cores consoante o género, surgindo as cores “rosa” e “roxa” ligadas às meninas e as cores “azul” e “vermelho” ligadas aos rapazes. Esta situação é partilhada pela maioria das crianças do grupo. O mesmo pode ser averiguado através de alguns diálogos.

<p>Ed. E. – <i>Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia?</i></p>	
<p>Diana – <i>Escolhia roxo clarinho.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Porquê?</i></p>	
<p>Diana – <i>Porque gosto muito dessa cor.</i></p>	
<p>Ed. E. – <i>Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo?</i></p>	
<p>Diana – <i>Escolhia amarelo.</i></p>	
	Diana – 5 anos

Ed. E – *Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia?*

André – *Escolhia o vermelho.*

Ed. E. – *Porquê?*

André – *Porque gosto muito dessa cor.*

Ed. E. – *Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo?*

André – *Escolhia azul.*

André – 6 anos

Ed. E – *Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia?*

Márcia – *Escolhia roxo.*

Ed. E. – *Porquê?*

Márcia – *Porque gosto muito dessa cor.*

Ed. E. – *Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo?*

Márcia – *Escolhia cor-de-rosa.*

Márcia – 5 anos

Ed. E – *Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia?*

Raúl – *Escolhia uma camisola azul.*

Ed. E. – *Porquê?*

Raúl – *Porque eu gosto.*

Ed. E. – *Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo?*

Raúl – *Escolhia azul.*

Raúl – 3 anos

Ed. E. – Educadora Estagiária/Excertos das entrevistas às crianças

Também as opiniões, como as transcritas a seguir, ilustram a resposta à questão “*Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?*” e deixam claro que a maior parte das crianças pensam que os homens e as mulheres podem fazer as mesmas tarefas e até ter a mesma profissão. Vejam-se:

- “*Sim, porque eles têm um trabalho que é fazer bolo... mas também podem fazer em casa*” (António);
- “*Sim, porque não podem ser só as mulheres a fazer bolos*” (Diana);
- “*Sim, porque na festa da irmã foi um senhor que fez o bolo*” (Beatriz);
- “*Sim, porque eles é que sabem fazer bolos e o meu pai ajudou a minha mãe a fazer um bolo em casa*” (Rafael);
- “*Sim, porque também há homens que gostam de fazer bolos*” (David);
- “*Sim, porque os homens são muito bons a fazer bolos*” (André);
- “*Sim, porque o meu pai também faz bolos lá em casa*” (Márcia);
- “*Não, porque as mulheres é que fazem, os homens não podem*” (Diogo);
- “*Sim, porque os homens sabem muito bem fazer bolos*” (Pedro);
- “*Sim, alguns homens podem fazer bolos, os outros não sabem*” (Raúl);
- “*Sim, porque o meu pai um dia já fez um bolo em casa*” (Martim);

- “Sim, porque os homens também conseguem e não são só as mulheres que têm de fazer bolos” (Leonor);
- “Sim, porque é uma atividade também para os homens” (Luana);
- “Não, porque eles zangam-se quando fazem bolos” (Matilde).

Aqui as crianças já demonstram algum sentido de igualdade entre os géneros; pensamos para isso ter contribuído o trabalho desenvolvido na sala de atividade ao longo de todos os meses de prática e intervenção supervisionada.

Sobre as preferências das crianças, de brincar com meninos ou meninas, na festa da ‘Maria’, constatámos que algumas crianças ainda não aceitam que todos possam brincar indiscriminadamente do género, existindo ainda comportamentos estereotipados, como se pode observar nos diálogos a seguir transcritos:

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

António – *Sim.*

Ed. E. – *Porquê?*

António – *Porque, as meninas não gostam de brincar com os rapazes.*

António – 6 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

André – *Sim.*

Ed. E. – *Porquê?*

André – *Porque, os meninos gostam mais de brincar com meninos e as meninas gostam mais de brincar com meninas.*

André – 6 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

Márcia – *Sim.*

Ed. E. – *Porquê?*

Márcia – *Porque, as meninas gostam muito de brincar com meninas e os meninos gostam muito de brincar com meninos.*

Márcia – 5 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

Diogo – *Sim.*

Ed. E. – *Porquê?*

Diogo – *Porque, os meninos só brincam com os meninos e as meninas só brincam com as meninas.*

Diogo – 4 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

Pedro – *Sim.*

Ed. E. – *Porquê?*

Pedro – *Porque as meninas gostam de brincar com as meninas e os meninos gostam de brincar com os meninos.*

Pedro – 4 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

Raúl – *Sim.*

Ed. E. – *Porquê?*

Raúl – *Porque, as meninas gostam das outras meninas e os meninos gostam dos outros meninos.*

Raúl – 3 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

Luana – *Sim.*

Ed. E. – *Porquê?*

Luana – *Porque, as meninas não gostam de brincar com os rapazes, quando eles estão a jogar futebol.*

Luana – 6 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

Matilde – *Sim.*

Ed. E. – *Porquê?*

Matilde – *Porque, os meninos só gostam de brincar com os meninos e as meninas só gostam de brincar com meninas.*

Matilde – 4 anos

Ed. E. – Educadora Estagiária/Excertos das entrevistas às crianças

Por outro lado, algumas das crianças já aceitam que possam brincar todas juntas, evidenciando comportamentos que contribuem para a igualdade de género:

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

Diana – *Não.*

Ed. E. – *Porquê?*

Diana – *Porque, as meninas não podem estar sempre a brincar com as meninas, também têm de brincar com os meninos.*

Diana – 5 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

Beatriz – *Não.*

Ed. E. – *Porquê?*

Beatriz – *Porque, os meninos também podem brincar com as meninas.*

Beatriz – 5 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

Raúl – *Não.*

Ed. E. – *Porquê?*

Raúl – *Porque, assim os meninos não podiam dançar com as meninas.*

Rafael – 5 anos

Ed. E. – *Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?*

David – *Não.*

Ed. E. – *Porquê?*

David – *Porque, as meninas também podem brincar com os rapazes.*

David – 5 anos

<p>Ed. E. – Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Martim – Não. Ed. E. – Porquê? Martim – Porque, as meninas também devem brincar com os meninos.</p>	<p>Martim – 4 anos</p>
<p>Ed. E. – Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Leonor – Não. Ed. E. – Porquê? Leonor – Porque, os meninos também têm de brincar com as meninas, não podem brincar sozinhos</p>	<p>Leonor – 6 anos</p>
<p>Ed. E. – Educadora Estagiária/Excertos das entrevistas às crianças</p>	

Já em relação às brincadeiras preferidas dos meninos e das meninas na festa, as opiniões das crianças mostram a ideia que têm sobre quais são as brincadeiras que são para meninos e para meninas. É de salientar que algumas crianças já identificam algumas brincadeiras para ambos os sexos, mas no, geral, ainda estão um pouco confusas sobre o que pensam e demonstram ideias marcadamente estereotipadas.

Brincar com bonecas	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (14 respostas).
Brincar com carrinhos	<ul style="list-style-type: none"> • Meninos (14 respostas).
Jogo de futebol	<ul style="list-style-type: none"> • Meninos (14 respostas).
Jogo das escondidas	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (4 respostas) • Meninos (3 respostas) • Meninas e meninos (7 respostas)
Jogo da macaca	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (7 respostas) • Meninos (2 respostas) • Meninas e meninos (5 respostas)
Jogo do berlinde	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (4 respostas) • Meninos (4 respostas) • Meninas e meninos (6 respostas)
Saltar à corda	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (9 respostas) • Meninos (2 respostas) • Meninas e meninos (3 respostas)
Brincar com o pião	<ul style="list-style-type: none"> • Meninos (10 respostas) • Meninas e meninos (4 respostas)
Jogo do elástico	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (9 respostas) • Meninos (1 respostas) • Meninas e meninos (4 respostas)
Dançar	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (10 respostas) • Meninas e meninos (4 respostas)
Cantar	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (7 respostas) • Meninos (3 respostas) • Meninas e meninos (4 respostas)
Jogar na consola	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (1 respostas) • Meninos (9 respostas) • Meninas e meninos (4 respostas)
Jogar no computador	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas (2 respostas) • Meninos (7 respostas)

	• Meninas e meninos (5 respostas)
--	-----------------------------------

Quadro n.º 4: Sugestões dadas pelo grupo da sala 1 sobre as brincadeiras preferidas das crianças na festa de anos da Maria

Podemos, também, concluir que as brincadeiras mais tradicionais para meninos e meninas, como brincar com bonecas, brincar com carrinhos ou jogar futebol, receberam a totalidade das respostas (14), sendo que as meninas só podiam brincar com bonecas e os meninos só podiam brincar com carrinhos ou jogar futebol.

Em relação às restantes brincadeiras, a opinião das crianças divide-se bastante, existindo algumas, como o jogo do berlinde e o jogo das escondidas, em que a maioria das respostas indicava que são brincadeiras possíveis de serem comuns a ambos os sexos. Já no que diz respeito às brincadeiras de saltar à corda e brincar com o pião, embora existam respostas diferenciadas, a maioria incide no que é evidente para a sociedade em que as crianças estão inseridas, isto é, saltar à corda para as meninas e brincar com o pião para os meninos.

Verificámos, então, que algumas das brincadeiras atribuídas pelas crianças ainda se encontram muito estereotipadas, embora já se verifique, uma grande partilha de atividades, o que consideramos um aspeto positivo. Normalmente, as crianças são estimuladas, a interessar-se por brincadeiras que são estereotipadas e aceites socialmente, consoante o seu género. Rodrigues (2003, p. 11) refere que *“os papéis de género incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com os seus pares e é através delas que ela expõe (...) a sua realidade interior.”*

Através da opinião das crianças constatámos que ainda são visíveis e patentes a existência de representações e conceções estereotipadas sobre o género nos seus comportamentos e atitudes, em relação a algumas tarefas, à escolha de roupa, de cores, de acessórios, da/s pessoa/s com quem brincar e até das próprias brincadeiras. Embora esta situação se tenha verificado, queremos salientar que existiu uma evolução notória por parte das crianças, desde o início da prática pedagógica até ao seu final, à medida que as atividades sobre as questões de género eram desenvolvidas com todo o grupo. O mesmo pode ser verificado nas entrevistas, pelo facto, das crianças, na sua maioria, já aceitarem que os homens e as mulheres possam ter a mesma profissão e realizar as mesmas tarefas.

Este foi um grupo de crianças que se mostrou sempre bastante interessado e entusiasmado com todas as atividades, querendo sempre participar e aprender mais e os dados recolhidos permitiram-nos também compreender que a maior parte das crianças já tem noção

de género e sabem a que categoria pertencem, conseguindo também distinguir quais os papéis masculinos e femininos.

Assim, com a realização das entrevistas pudemos concluir que existe uma predisposição por parte das crianças para alterar as suas escolhas e aceitarem que existe igualdade entre todos. Estas escolhas são influenciadas, na sua maioria, pelos agentes de socialização, sendo muito importante o papel dos adultos, para que não reforcem, nem incentivem algumas atitudes e comportamentos que existam em relação ao género.

B. Entrevistas às educadoras de infância

As entrevistas às educadoras, como já foi referido anteriormente, tiveram como objetivo conhecer a sua opinião sobre as questões de diferenciação de género.

Vamos designar as educadoras de infância por 1, 2, 3 e 4.

A Educadora 1 possui uma Licenciatura em Educação de Infância e tem trinta e seis anos de serviço. Já exerce funções neste Agrupamento de Escolas com Jardim de Infância há treze anos e pertence ao quadro de Agrupamento.

A Educadora 2 fez primeiramente o Curso de Educadores de Infância e depois o Complemento de Formação em Expressões Artísticas da Escola Superior de Educação de Portalegre. Tem trinta anos de serviço, exerce há quinze anos funções neste Agrupamento de Escolas com Jardim de Infância e pertence ao quadro de Agrupamento.

A Educadora 3 possui o Curso de Educadores de Infância e o Curso Superior de Estudos Especializados em Supervisão Pedagógica (Licenciatura). Tem vinte e três anos de serviço e exerce funções neste Agrupamento de Escolas com Jardim de Infância há cinco anos. Pertence ao quadro de zona pedagógica.

A Educadora 4 possui o Curso de Educadores de Infância da Escola Normal de Educadores de Infância de Évora e depois frequentou o Curso de Administração Escolar na Escola Superior de Educação de Portalegre. Pertence ao quadro de Agrupamento, tem trinta anos de serviço e exerce funções neste Agrupamento de Escolas com Jardim de Infância há cinco anos.

Como ponto de partida das entrevistas, quisemos escutar as educadoras sobre o que entendem ser a “igualdade de género”. Assim, apresentam-se as suas concepções:

Educadora 1: *“A igualdade de género como o nome indica é não haver diferenças entre um género e o outro.”*

Sobre a mesma questão, a Educadora 2, diz: *“A igualdade género é toda a pessoa ter um género, sendo que ser de um género ou de outro não implica que existam diferenças. A igualdade é termos os mesmos direitos, termos as mesmas oportunidades, mas também termos as mesmas obrigações de um lado e de outro.”*

A Educadora 3 refere: *“Só há pouco tempo é que tive a conceção do que era a igualdade de género, pois era um conceito que eu tinha conhecimento, mas não lhe chamava igualdade de género. Só depois de ver muito por alto, o Guião de Educação, Género e Cidadania é que cheguei à conclusão do que é que poderia ser. A igualdade de género é a igualdade entre os pares, entre todas as crianças independentemente do sexo.”*

A Educadora 4, salienta que: *“A igualdade de género é a igualdade de tratamento, de direitos, de deveres entre as pessoas do sexo feminino e do sexo masculino.”*

Todas as educadoras entendem que a igualdade de género pode ser definida como uma igualdade de tratamento, de direitos e de deveres, entre todos, independentemente do seu sexo (masculino e feminino), o que vai ao encontro da opinião de Eliane Vogel-Polsky (1991), citada por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2010, p. 9): *“a aplicação correcta do princípio de igualdade exige que se trate de modo igual o que é igual e de modo diferente o que é diferente.”*

Já em relação, à importância de ter como objetivo o desenvolvimento de atividades que privilegiem a igualdade de género, no contexto da sociedade atual, todas as educadoras são unânimes nas suas respostas e pensam que é de extrema importância que se promova a igualdade de género quer nas crianças quer na sociedade em geral, para que possamos viver com mais igualdade de oportunidades para todos.

De acordo com a Educadora 1: *“Sem dúvida e aliás cada vez mais devemos promover a igualdade de género nas crianças e eu aqui no jardim de infância tento fazê-lo.”*

Para a Educadora 2: *“Sim, acho que ainda continua a ser muito importante, porque ainda há muita discriminação em relação ao género, se bem que a sociedade evoluiu alguma coisa, ainda se nota estereótipos em relação à igualdade de género.”*

Em relação à mesma questão a Educadora 3, clarifica: *“Sim, porque cada vez mais as profissões têm de ser as mesmas, as mulheres aparecem em cargos políticos e em situações que não existiam e acho que nós como educadoras temos a tendência a atribuir bastante importância a determinados valores, que devem ser transmitidos às crianças.”*

Já no que diz respeito à Educadora 4, esta afirma: *“Sim, é um direito que as pessoas têm. Ambos os sexos devem ter os mesmos direitos e os mesmos deveres e que a sociedade trate igual o que é igual e diferente o que é diferente.”*

Como se verifica pelas respostas, as profissionais consideram ser muito importante intencionalizar atividades sobre a igualdade de género, dada a importância da mulher na sociedade atual.

Quando questionadas sobre se consideram no seu Projeto Curricular de Grupo a promoção da igualdade de género, e de que forma o fazem, as educadoras deram-nos as seguintes respostas:

A Educadora 4 referiu: *“Sim, acho que é muito importante que as crianças tenham oportunidades iguais, porque ainda estão a desenvolver a sua identidade de género e nessa aprendizagem, na forma como se estão a desenvolver, é importante que elas tenham a mesma forma de tratamento e que tenham acesso ao mesmo tipo de oportunidades. Neste momento o grupo é um bocadinho desequilibrado, pois tem apenas 7 meninos, sendo o resto meninas e isso desequilibró o funcionamento do grupo, a inter-relação entre eles, a forma de estar, a escolha dos jogos, a forma de se organizarem e eu senti bastante o que é ter um grupo que não é equilibrado, exigindo de mim um maior número de estratégias e de atenção, porque as raparigas como eram muitas faziam o efeito maioria e nem sempre foi pacífico e fácil de fazer esse equilíbrio.”*

Também a Educadora 2 salienta: *“Sim, não de uma forma específica, mas enquadra-se nos projetos, porque esta temática está presente naquilo que fazemos. Normalmente trabalhamos com o PES – Projeto de Educação para a Saúde do Agrupamento e numa das*

planificações estava incluída a igualdade de género. É importante fomentar nas crianças o ser capaz de brincar num lado, de brincar no outro, sem existir discriminação nesse sentido.”

Por outro lado a Educadora 3 diz: *“Não, de forma explícita. Por acaso é uma coisa que a pessoa faz intuitivamente, pois nas atividades não está nada explícito para que isso aconteça, mas está sempre presente em tudo o que fazemos. Depois de ler melhor o Guião de Educação, Género e Cidadania, ficarei mais desperta e até poderei fazer atividades ou um jogo, com o objetivo da promoção da igualdade de género presente.”*

Através das respostas das educadoras, podemos concluir que esta temática, embora seja explorada intuitivamente através de algumas atividades ou através de um diálogo entre o grupo, não é tida em conta intencionalmente na prática das educadoras, nem a consideram de uma forma explícita no seu Projeto Curricular de Grupo. E, por isso, podemos afirmar, que embora as educadoras não planifiquem atividades que visem promover a igualdade de género, aproveitam situações que surgem no dia a dia do jardim de infância de forma espontânea, para trabalhar as questões de género.

Consideramos, no entanto, e pelo que afirmámos ao longo do quadro teórico, que a intencionalização educativa da igualdade de género acentua a sua importância e leva a que as práticas pedagógicas não corram, de forma marcada, o risco de alguma inconsciência por parte das educadoras de infância.

Quisemos depois ouvir as educadoras, relativamente aos comportamentos diferenciados das crianças de acordo com o género e se esses mesmos comportamentos se verificam mais por parte dos meninos ou das meninas, pedindo que nos dessem alguns exemplos. Assim, explicitaram:

Educadora 1: *“Sim, mais por parte dos meninos ainda. Eles dizem muitas vezes “isso é das meninas”, “isso é para as meninas” e também em áreas presentes na sala de atividades, nomeadamente, de manhã quando escolhem a área para que querem ir brincar, a maioria dos rapazes vão para a garagem e a maioria das meninas vão para a casinha.”*

Educadora 2: *“Em alguns casos ainda. De uma forma geral, principalmente por parte das crianças mais velhas que já vão para o 1º Ciclo, nas crianças mais pequenas ainda não se nota tanto. Nos cinco anos já conseguimos ver essa diferenciação, “trazes uma coisa de menina” ou “queres ir para a casinha, isso é de meninas”, nas brincadeiras existe um pouco essa diferenciação.”*

Educadora 3: *“Sim, por parte dos dois e noto que isso está muito relacionado com a educação deles, pois não é propriamente aquelas coisas que as crianças pensam só por elas, mas que tem já uma grande carga familiar por detrás e as crianças são o espelho dos modelos que têm. Os meninos privilegiam muito a garagem, os carrinhos, os jogos que estão relacionados com o que aparece na televisão. Este é um agente de socialização que tem uma importância enorme nestes valores. Outro exemplo prende-se com o facto de que quando um menino está na casinha a passar a ferro, é logo julgado pelas outras crianças que fazem comentários como, “as meninas é que passam a ferro” ou “és menina porque estás a passar a ferro.”*”

Educadora 4 : *“Alguns comportamentos. Todos têm comportamentos diferenciados, as raparigas ao imporem o cor-de-rosa de que gostam muito, ao imporem as princesas, ao fazerem um determinado número de jogos, mostram-se e impõem-se. Com os rapazes também acontece um bocadinho a mesma coisa, portanto como eles estão em maioria, escolhem-se uns aos outros muito mais nas brincadeiras, do que quando é um grupo mais equilibrado.”*

Como se constata, na opinião das profissionais de educação verificam-se ainda comportamentos diferenciados, quer por parte dos meninos quer por parte das meninas, estando esses comportamentos associados a vários agentes de socialização, como a família e a televisão, uma vez que as crianças tendem a imitar os outros, reproduzindo os seus comportamentos e atitudes.

Como sabemos, normalmente, é através da família que as ideias sobre as diferenças de género se criam. Segundo Amâncio (1994) citado por Nogueira e Saavedra (2007, p. 15) *“(…) é através do processo de socialização dos papéis sexuais (socialização feita essencialmente no seio da família) que determinados papéis sociais são associados a cada um dos sexos, definindo-se deste modo as diferenças no perfil de personalidade de homens e mulheres.”* E, embora a construção destas ideias seja feita, primeiramente no seio da família, são construídas depois no jardim de infância. Nesse sentido, as educadoras e educadores de infância devem procurar desconstruí-las, estando conscientes e refletindo sobre o que transmitem às crianças, para não reforçarem ideias estereotipadas que tenham.

Já em relação às questões “Costuma verificar comportamentos discriminativos em relação ao género que observa nas crianças? Quais?” e “Perante esses comportamentos que tipo

de atitude costuma adotar?”, as educadoras afirmam que costumam verificar comportamentos discriminativos, embora a sociedade e as crianças tenham evoluído. Normalmente perante estes comportamentos adotam atitudes de conversar com as crianças e dão alguns exemplos, para que possam compreender que o que fizeram não está correto e poderem vir a melhorar os seus comportamentos e as suas atitudes, relativamente às questões de género.

Uma das educadoras esclarece também que, muitas das vezes, estes comportamentos discriminatórios se verificam porque as crianças transportam para dentro da sala de atividades imagens estereotipadas que observam na família e na sociedade em que vivem. O mesmo pode ser verificado através da transcrição das respostas das educadoras.

A Educadora 3 refere: *“Sim, comportamentos como “és uma menina porque estás de cor-de-rosa”, “não brincas porque és uma menina” ou “não podes jogar futebol porque és uma menina. Embora a sociedade tenha evoluído e as crianças também, o seu pensamento ainda é muito discriminatório, no que diz respeito ao género. Tento dissipá-los e atuo como um comportamento que não está certo.”*

Já para a Educadora 2: *“Sim, pois há alguns dias atrás estávamos a realizar um trabalho e houve uma criança que disse, “vais pintar de cor-de-rosa, mas isso é para meninas”, são comportamentos assim. Costumo tomar a atitude, “mas olha lá isso, não há coisas de meninos e de meninas”, portanto tento combater um bocadinho, dizendo “lá em casa o pai ajuda a mãe” quando é a questão das tarefas domésticas. Tento sempre confrontá-los com a posição inversa e eles pondo-se no papel do outro conseguem perceber que o que fizeram não está correto. Conversando para levá-los a compreender, que qualquer um de nós pode fazer qualquer coisa e usar qualquer coisa, independentemente do género.”*

Especificamente quanto à necessidade de promover estratégias que visem a promoção da igualdade de género, a Educadora 3 concretiza: *“Sim, até ao momento nunca tinha pensado e refletido muito sobre isso, mas a partir de agora penso realizar atividades relacionadas com este tema.”*

Na opinião da Educadora 2: *“Sim, às vezes fazemos. Por exemplo, a questão da casinha das bonecas, muitas vezes tento que os rapazes vão para a casinha, dizendo que vou lá almoçar com eles e que podem dar banho ao bebé, portanto entrar com estes tipos de estratégias assim.”*

E o mesmo se verifica com as meninas, em relação à garagem, tentando que vão fazer construções e brincar com os carrinhos.”

Para a Educadora 1: *“Este ano a Joana desenvolveu atividades ligadas à promoção da igualdade de género e acho que foi muito importante. Sinceramente estou com vontade de para o ano continuar e fiquei muito mais desperta para este tema, porque tínhamos a tendência, para mesmo sem intenção, promover ideias estereotipadas nas crianças.”*

A Educadora 4 diz: *“Sinto e estou sempre muito alerta em relação a isso, porque para mim é uma questão muito importante desde há muitos anos, embora sinta que as crianças estão menos preconceituosas do que há alguns anos atrás, ainda existindo, mas em menor número.”*

As docentes consideram que têm desenvolvido estratégias que promovem a igualdade de género, tentando que os meninos brinquem na área da casinha das bonecas e que as meninas brinquem na garagem, incentivando-as a realizar tarefas nestas áreas para que se sintam bem nas mesmas e as possam visitar com mais frequência.

Todas pensam que esta temática é de extrema importância e pretendem dar-lhe mais valor e atenção, realizando algumas atividades que possam promover a igualdade de género nas crianças. Uma das educadoras refere ainda que tinha a tendência, mesmo sem intenção de promover ideias estereotipadas nas crianças, mas está mais desperta para estas questões e pretende melhorar a sua prática.

Santos & Silva (2007, p. 75) concretizam que, *“(...) o papel do educador é bastante relevante na forma como oferece oportunidades para a criança explorar diferentes áreas de interesse. A diversidade de experiências será importante mas, no entanto, é necessário também que ele tenha consciência das próprias expectativas que transmite e dos estereótipos que poderá, mesmo que involuntariamente, reproduzir nas crianças.”*

Questionámos também as profissionais de educação sobre se implementam atividades que visem promover a igualdade de género nas crianças, solicitando também alguns exemplos de atividades que já tenham realizado com as crianças na sala do jardim de infância.

A Educadora 1 afirma: *“Sim. Tenho feito algumas atividades livres e penso que se consegue mais neste aspeto e tenho insistido muito com os rapazes para irem para a casinha*

das bonecas e digo que hoje vou lá almoçar e por isso têm de fazer o almoço e assim tento motivá-los para que fiquem mais despertos em relação às questões de género.”

A Educadora 2 pensa que: *“Sim. Fazemos algumas atividades, cantamos canções, aprendemos poemas, atividades de expressão dramática com a atribuição de papéis, levando-os a desmistificar estas situações.”*

A Educadora 3 salienta: *“Não costumo, mas acho que é interessante implementar atividades com regularidade.”*

Na opinião da Educadora 4: *“Assim declaradamente penso que não. Funciona um pouco mais no alerta, se acontecesse alguma coisa. Este facto de existirem mais raparigas e menos rapazes, fez com que às vezes sentisse necessidade de promover mais interação entre eles, de criar situações em que ficassem mais abertos em relação uns aos outros.”*

Nesta questão as opiniões dividem-se, enquanto duas educadoras afirmam que implementam atividades que visem a promoção da igualdade de género através de canções, de poemas e de atividades livres, as outras duas educadoras dizem que não costumam implementar atividades intencionalmente, mas quando ocorrem situações espontâneas aproveitam-nas, para que as crianças se possam relacionar melhor e compreender que existe igualdade para todos.

É de extrema importância que as educadoras e os educadores de infância implementem atividades que promovam a igualdade de género e que reflitam sobre estas, na medida em que são uma mais-valia para todas as crianças, de modo a prepará-las e a inseri-las na sociedade atual. Assim, o/a educador/a deve *“planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras”* (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Com que regularidade tem promovido atividades que contribuam para a promoção da igualdade de género? Foi esta a questão colocada, de seguida, às educadoras. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Educadora 4: *“Vou aproveitando situações que acontecem no dia a dia, a partir de uma história ou através de alguma coisa que digam, para promover a igualdade de género. Com esta situação de ter menos rapazes no grupo, fiz algumas coisas para, mas não estava a pensar concretamente na igualdade de género, estava a pensar na forma de organizar o grupo, para*

que eles não se discriminassem uns aos outros, etc, sempre a pensar no funcionamento do grupo, não tanto pensado num processo educativo muito sistemático, mas mais para a coexistência pacífica, para a harmonia do grupo, para o bom funcionamento, para o respeito entre eles.”

Educadora 3: *“Intuitivamente até o faço com muita regularidade, porque esta é uma temática que aparece muito na sala de atividades, através das cores, das peças de vestuário e dos clubes de futebol.”*

Educadora 2: *“Faço normalmente. Claro que há alturas que são mais específicas, por exemplo, o dia da criança, é uma boa altura para trabalhar isso, porque toda a criança tem direitos, como o direito à igualdade, não é por ser menino ou por ser menina que somos diferentes.”*

Educadora 1: *“Não tenho promovido atividades com muita regularidade, porque como penso que esta é uma lacuna das Orientações Curriculares, não estava suficientemente desperta para implementar atividades.”*

Com as respostas a esta questão podemos concluir que três das educadoras promovem atividades que contribuem para a promoção da igualdade de género, mas fazem-no aproveitando situações do dia-a-dia ou utilizando datas mais específicas, como o Dia do Pai ou o Dia da Mãe e fazem-no intuitivamente, não estando a pensar concretamente na igualdade de género. Uma educadora refere que não implementa com regularidade atividades que contribuam para a promoção da igualdade de género, por considerar que esta temática é uma lacuna existente nas OCEPE e, por isso, não estar suficientemente desperta para a realização das mesmas.

Tentámos ainda perceber se as educadoras conheciam o Guião de Educação, Género e Cidadania para a Educação Pré-escolar e verificámos que a Educadora 1 não conhece o guião, mas pretende conhecê-lo no futuro e colocar algumas propostas do mesmo em prática.

A Educadora 3, não conhece o guião na sua totalidade, mas pretende no futuro conhecê-lo melhor e colocar propostas do mesmo em prática, porque o que já tinha visto lhe pareceu muito importante e despertou a sua atenção.

Em relação às Educadoras 2 e 4, estas já conheciam o guião, mas não colocaram nenhuma proposta em prática, porque ainda não tiveram oportunidade, mas pensam no futuro utilizá-lo uma vez que encontraram muitas propostas interessantes.

Consideramos que é muito importante que os/as docentes conheçam o Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar e que coloquem em prática algumas propostas do mesmo, para ajudar as crianças a desconstruir as relações de género e para que a educação para os valores se torne mais visível no jardim de infância.

Em síntese, podemos salientar, que ainda existe um grande caminho a percorrer para que a igualdade de género seja uma realidade e para que cada vez existam menos comportamentos diferenciados e discriminatórios de acordo com o género. Embora a sociedade tenha evoluído, ainda são frequentes algumas atitudes e pensamentos que mostram que existem desigualdades entre os homens e as mulheres e, neste sentido, os/as profissionais de educação assumem um papel fundamental porque podem contribuir bastante para a promoção da igualdade de género, devendo permanecer atentos e proporcionar condições para que os meninos e as meninas aceitem práticas mais igualitárias, levando-os a desconstruir os estereótipos presentes nas suas atitudes e comportamentos.

3.3 Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada

Segundo Formosinho (2009, p. 98) a prática e intervenção supervisionada ou prática pedagógica “*é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.*” Assim, a prática pedagógica tem como principal finalidade iniciar os/as futuros/as educadores/as e professores/as no mundo da prática profissional, proporcionando-lhes uma prática de desempenho docente integral em contexto real, de forma a permitir que os/as futuros/as profissionais de educação possam desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, eficaz e responsável. O estágio consiste, na maior parte dos casos, no primeiro contato mais profundo que o/a formando/a tem com um grupo, tendo a responsabilidade de planificar, transmitir saberes e refletir sobre a sua prática.

A prática pedagógica é, pois, um momento em que o/a formando/a tem oportunidade de confrontar a teoria com a prática e de consolidar, aperfeiçoar e experimentar todos os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos, com a vantagem de ter alguém que o/a ajude e oriente. No entanto, e como diz Craveiro (2007, p. 20), “*Aprender a ensinar e educar é algo que se processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar este processo.*”

A prática pedagógica desenvolvida no contexto em estudo baseou-se na “*pedagogia em participação*” e nela desenvolvemos atividades e projetos, nos quais foi essencial escutar as crianças, valorizar as suas experiências, as suas ideias e os seus saberes. Nesse sentido, é de referir, que cada criança foi vista não “*(...) como uma tábua rasa (...)*” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009, p. 6), mas sim como um ser que tem competências e direitos e intervêm no que acontece à sua volta.

Ao preparar a prática educativa, tivemos em atenção vários aspetos como: as crianças que constituíam o grupo, as características e organização da sala de atividades, as rotinas e hábitos do grupo, bem como o material disponível. Este foi um processo que, com o passar das semanas, fomos aperfeiçoando, verificando-se que o mesmo estava cada vez mais adequado às crianças do grupo, facto que se deveu ao conhecimento progressivo que fomos adquirindo, quer de todas as crianças, quer de cada criança em particular.

Para adequar a prática ao grupo, foi necessário planificar as atividades, bem como definir a metodologia e estratégias a adotar (Marchão, 2010; 2012). No que diz respeito à organização e gestão do tempo, foi sempre nossa intenção, planificar atividades em grande e em pequeno grupo, de modo a promover o desenvolvimento, cognitivo, social e motor das crianças.

Ao longo dos dias, tentámos sempre promover o diálogo, a partilha de ideias, dificuldades e problemas, bem como, a reflexão sobre os trabalhos realizados, comportamentos e atitudes. A opinião das crianças foi sempre respeitada, foram sempre escutadas com atenção e todas as suas ideias receberam o seu devido valor.

Foi dada, também, muita importância ao brincar, pois quando a criança brinca, aprofunda a compreensão da realidade, estimula a imaginação e desenvolve-se a vários níveis. Por exemplo, a nível intrapessoal, a criança toma perceção de si própria, aumenta a autodeterminação e a autoconfiança e, ainda, sensibiliza e valoriza as emoções, perceções e ações individuais. A nível interpessoal, a criança adquire uma capacidade de cooperação, redução de preconceitos, socialização e toma contato com a sua identidade cultural. O brincar teve, assim, lugar privilegiado na sala de atividades, sendo sempre permitido ao grupo um acesso regular às várias áreas de interesse, para que, através do brincar, pudessem aprender e, conseqüentemente, desenvolver-se a vários níveis. É-nos possível afirmar que a brincadeira é de extrema importância na vida de uma criança criativa, pois é a brincar que esta sente um impulso para criar e experienciar.

Durante os meses de prática concebemos vários recursos que ajudaram bastante ao longo de todas as intervenções, promovendo sempre a interação entre as crianças em ambiente de aprendizagens ativas. Os materiais pedagógicos que utilizámos ao longo de toda a prática foram adequados e apelativos, para que todas as crianças pudessem contactar com materiais de qualidade e também para que com eles, conseguissem realizar as atividades com empenho e implicação positiva.

O carácter lúdico dos materiais assumiu um papel de destaque, pois contribuiu para cativar as crianças, estimulando a curiosidade de todas, bem como a vontade de participar em todas as atividades.

A relação que estabelecemos com as crianças foi muito positiva, porque criámos laços afetivos muito fortes e também porque existiu um ambiente de confiança e de respeito mútuo.

Desenvolvemos alguns projetos pedagógicos (Dia do Pai, Primavera, Arte, Dia da Mãe, Profissões, Meios de Transporte, Dia de Portugal e Multiculturalidade, Santos Populares e Prevenção Rodoviária) de acordo com o Projeto Curricular da educadora cooperante, que permitiram ampliar os saberes das crianças, implicando assim um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem. É de salientar, que embora a seleção das temáticas se tenha devido à necessidade que existiu de seguirmos o projeto que a educadora cooperante concebeu para desenvolver ao longo de todo o ano letivo, o mesmo não implicou que, muitas das vezes, as atividades planificadas partissem das ideias e sugestões das crianças.

No âmbito desses projetos, assumimos a transversalidade da educação para a cidadania, e em particular da igualdade de género, concebendo as planificações de forma a integrar as diferentes áreas de conteúdo, associando-as à igualdade de género, tema específico desenvolvido ao longo de toda a Prática e Intervenção Supervisionada.

Assim, passamos, de um modo sintético, a apresentar o trabalho desenvolvido:

A área de **Formação Pessoal e Social** “*é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários capacitando-os para a resolução dos problemas da vida*” (Ministério da Educação, 1997, p. 51). Esta área foi transversal a todas as atividades, no entanto demos especial atenção à educação para os valores e atitudes, nomeadamente, à temática da igualdade de género, tendo sido um tema particular que trabalhámos com o grupo, com o objetivo de contribuir para eliminar as desigualdades entre homens e mulheres que ainda existem na nossa sociedade.

Na Área da **Expressão e Comunicação** e no que diz respeito ao **domínio da linguagem e abordagem à escrita**, recorremos com frequência a diálogos em grande grupo, à leitura de histórias, à criação de histórias com base em imagens, à identificação fonética, à exploração e aprendizagem de lengalengas, rimas, adivinhas e poemas e ao reconto de narrativas ouvidas. As histórias surgiram, para além de introduzir temáticas, também como uma forma de promover o prazer de ler, despertando o interesse das crianças para contactar com os livros.

Os livros têm um papel importante na formação das crianças, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem, uma vez que quando a criança ouve uma história é capaz de comentar, duvidar ou discutir sobre ela. A literatura infantil, através do seu rico repertório e diversidade de géneros, põe à disposição dos interessados uma grande quantidade de obras que

podem ser exploradas para despertar e desenvolver a sua linguagem e a sua maneira de comunicar. Sendo assim, foi dada uma grande importância à literatura infantil, porque esta contribui bastante para o desenvolvimento cognitivo, mas também pessoal e social e porque as crianças adoravam ouvir histórias. *“A Literatura Infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança (...) a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projetos de vida”* (Veloso & Riscado, 2002, p. 29).

Planeamos igualmente algumas situações que permitiram desenvolver não só a oralidade, mas também promover uma aproximação à linguagem escrita. As crianças nesta faixa etária, dos 3 aos 6 anos, gostam de brincar com o vocabulário, pois utilizam as palavras de uma forma divertida, intuitiva, e gostam de experimentar palavras e sons diferentes.

Sim-Sim et. al. (2008, p. 7) defende que, *“a educação pré-escolar (...) é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens e (...) configura-se como um espaço de tempo privilegiado para as aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança.”* Assim, a linguagem assumiu um papel muito importante como veículo de comunicação que dá acesso ao conhecimento do mundo que a rodeia. Aqui, o nosso papel mostrou-se fundamental, pois foi necessário criar um ambiente bom e acolhedor para que tudo acontecesse.

As crianças começaram a ter contato com o código escrito através da imitação e reprodução de palavras, tentando copiar o título de um livro ou de uma atividade e até o seu próprio nome. Esta situação permitiu que as crianças pudessem fazer a descoberta e o reconhecimento das letras, bem como familiarizarem-se com o código escrito. *“As crianças desde cedo vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, (...). Vão assim começando, elas também, a produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais”* (Mata, 2008, p. 33).

Importa referir que este domínio está diretamente relacionado com as outras áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, uma vez que, a linguagem oral e/ou a escrita estão presentes em todas as atividades que são realizadas no jardim de infância.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), no **domínio da matemática**, a criança através da sua atividade espontânea, das vivências e das rotinas do quotidiano, vai construindo algumas noções matemáticas, tendo a matemática um papel importante na estruturação do pensamento que acompanha a criança na compreensão do mundo e das suas relações. Quanto mais a criança estiver envolvida de forma lúdica e agradável nas tarefas, melhor será o seu desenvolvimento global. Estando aqui bem patente a importância do papel do/a educador/a que deve proporcionar-lhes um ambiente rico em estratégias, materiais e oportunidades, colocando também algumas questões que permitam às crianças a formulação de ideias que as levem a refletir, de maneira, a consolidar as suas aprendizagens e desenvolver competências através da vivência do espaço e do tempo, de medir e pesar, dos princípios lógicos, das classificações, da formação de conjuntos, da seriação e ordenação, da noção de número, de encontrar e formar padrões, da utilização de diversos materiais e da resolução de problemas.

Spodeck (2010, p. 334) refere que, *“é importante que as crianças pequenas aprendam não apenas conteúdos matemáticos, mas que se envolvam nos processos matemáticos: procurando padrões, raciocinando acerca de dados, resolvendo problemas e comunicando as suas ideias e resultados”* por isso, o domínio da matemática, este esteve sempre presente ao longo da prática, sendo uma constante no dia-a-dia em situações de rotina diária, quando se fazia a contagem das crianças que estavam presentes e das que faltavam, e quando se escrevia a data no quadro. Tentámos, através de algumas atividades, apresentar às crianças algumas noções matemáticas como: os números cardinais e ordinais; os termos de maior, menor ou igual; as figuras geométricas; operações simples de adição e subtração; quando realizávamos uma atividade experimental e a registávamos (previsão e conclusão); quando fazíamos o registo das preferências em relação a algo (frutos de primavera) através da elaboração de um gráfico de barras; e também o conceito de medida.

No que diz respeito ao **domínio das expressões**, estas também estiveram presentes durante toda a prática pedagógica, principalmente a expressão plástica. Através da **expressão plástica** promovemos o contato das crianças com materiais distintos e de qualidade, como por exemplo, tintas, colas, diferentes tipos de papéis, entre outros, proporcionando-lhes experiências diferentes em que puderam desenvolver a sua imaginação e criatividade.

As composições e as pinturas ocuparam um lugar de destaque nas explorações plásticas das crianças, assumindo uma grande importância o uso de pincéis e a escolha das cores, pois

através destas as crianças conseguiram expressar os seus sentimentos, como alegrias, desejos, sonhos, medos... *“Os contactos com a pintura (...) constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético”* (Ministério da Educação, 1997, p. 62).

Recorremos algumas vezes ao desenho, utilizando vários materiais, como forma de expressão e também para saber a opinião das crianças sobre alguns assuntos, mas assumimos que a exploração livre dos meios de expressão plástica contribuiu bastante para despertar a imaginação e a criatividade das crianças, bem como o desenvolvimento da sua destreza manual.

As OCEPE (1997, p. 58) clarificam que, *“tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.”* Nesse sentido, no domínio da **expressão motora**, insistimos em atividades onde as crianças pudessem manipular corretamente diversos materiais, como canetas, lápis, picos, pincéis, entre outros. Realizámos também alguns jogos onde fosse possível utilizarem diversas formas de sentirem o seu corpo: correr, saltar a pés juntos, andar...

Ao nível da **expressão musical e dramática**, estas estiveram presentes ao longo da prática sendo, no entanto, dois domínios em que poderíamos ter investido mais. Consideramos que estas duas expressões foram uma das lacunas nas planificações e que de futuro, devemos dar mais atenção a esta situação. Relativamente à expressão musical, fizemos atividades de discriminação auditiva, memorizámos e reproduzimos canções completas. Já em relação à expressão dramática, criámos situações de improviso e momentos de atividades livres em que as crianças podiam movimentar o corpo como quisessem.

No que concerne, ao **Conhecimento do Mundo**, realizámos juntamente com as crianças algumas atividades experimentais, nomeadamente, a coloração de cravos, quais os papéis que absorviam água, bem como, fazer pega-monstros. As crianças gostaram bastante de todas as atividades, experimentando e registando as suas ideias prévias e conclusões numa folha de registo. Tentámos que as crianças compreendessem o significado da comemoração de certos dias no calendário, como por exemplo, o Dia do Pai. Também explorámos atividades sobre as profissões e os meios de transporte em que trabalhámos noções de espaço e de tempo.

Olhando para a prática profissional em retrospectiva, consideramos que esta experiência constituiu uma fase de enorme crescimento, enquanto pessoa e enquanto futura profissional de educação. Podemos dizer que foi um grande privilégio ter trabalhado com o grupo de crianças, com a educadora cooperante, com a assistente operacional, com os pais/encarregados de educação e com toda a comunidade educativa, baseando-se o nosso relacionamento no respeito, na confiança, na partilha, na disponibilidade e na amizade.

REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso de Prática e Intervenção Supervisionada, foram várias as aprendizagens realizadas, quer a nível prático, quer a nível teórico e que nos permitiram iniciar a construção da nossa identidade profissional. Esta experiência foi extremamente importante, pois assim conseguimos adquirir competências que só estando perante um grupo de crianças com exigências tão diversas e que nos desafiaram constantemente, é que conseguiríamos alcançar.

O presente relatório é o resultado de um processo de planeamento, ação e reflexão (individual e partilhada), movido pela prática da investigação-ação, em que pretendemos discutir e refletir sobre a importância de promoção da igualdade de género na educação pré-escolar. Foi, nesse sentido, fundamental perceber as conceções de género, quer do grupo quer das educadoras de infância a fim de delinear uma intervenção educativa e pedagógica em que se procuraram desocultar ideias estereotipadas das crianças.

A partir das atividades realizadas, em que procurámos agir em responsividade às conceções de género apresentadas pelas crianças, concluímos que as crianças ainda apresentavam ideias marcadamente estereotipadas que influenciavam claramente a atribuição de papéis face ao género.

Constatámos também que estas ideias, muitas vezes, influenciadas pelos agentes de socialização (família, escola, televisão), se evidenciam nas representações que as crianças têm sobre as profissões; sobre os elementos da família (pai e mãe) e sobre a “vida” dos meninos e das meninas, associando-lhe neste caso, brincadeiras, brinquedos, presentes, cores, etc.

Porém, à medida que a prática ia avançando foi notória a disponibilidade das crianças para lidarem com estas questões de outra forma e para aceitar práticas mais igualitárias entre todos/as, desocultando e desmontando conceções baseadas em estereótipos sociais e culturais.

Apesar de as crianças apresentarem conceções estereotipadas sobre os géneros, percebemos que as educadoras entendem a necessidade de promover práticas em que as atividades facilitem a igualdade entre o género masculino e o feminino, crescendo essa consciência com o conhecimento do Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar.

De acordo com as respostas das educadoras, não é sua preocupação prévia planear atividades responsivas à identidade de género e, por norma, dizem rentabilizar situações que surgem no dia-a-dia e que se traduzem, muitas vezes, em comportamentos diferentes observados nas meninas e nos meninos. Nessas situações preferem conversar com as crianças e apresentar exemplos para ajudar a criança a desmontar as suas conceções e, tentando que nas diferentes áreas da sala, meninos e meninas brinquem independentemente do género.

Verificámos alguma disponibilidade das educadoras para desenvolverem, no futuro, uma prática pedagógica mais fomentadora da igualdade de género, pois dizem-se agora mais conscientes para delinear atividades ou para implementar atividades sugeridas no Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar.

Consideramos que este relatório se tornou essencial para uma melhor e mais aprofundada compreensão sobre a igualdade de género no contexto de jardim de infância, devido ao facto desta temática ser muito atual e pertinente e também porque é necessário criar, cada vez mais, uma sociedade em que todos/as possam ser mais conscientes e solidários/as.

É de extrema importância que os/as docentes desenvolvam atividades que promovam a igualdade de género na Educação Pré-escolar e mostrem também disponibilidade para lidar com as questões de género pois, só assim, vai ser possível criar uma sociedade onde não existam desigualdades. Deste contexto, decorre a necessidade de, ao nível da formação das educadoras de infância (inicial e contínua) se estar desperto para esta questão.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, D. B. L. (2006). *Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar*. Educação e Sociedade.
- ANGERS, M. (2003). *A sociologia e o conhecimento de si*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BAIRRÃO & VASCONCELOS (1997). *A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspectiva Histórica*. Inovação, nº 10. (p. 7 – p. 19).
- BARDIN, L. (2008). *Análise de Contéudo*. Lisboa: Edições 70.
- BENTO, A. (2011). *Promoção da Igualdade de Género em Contexto de Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação Júlia Oliveira-Formosinho).
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARDONA, M. J. (2008). *Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamento e Conceitos, da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*. Vol. VIII, nº 1. (p. 19).
- CARDONA, M. J., NOGUEIRA, C., VIEIRA, C., UVA, M., & TAVARES, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- 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.
- CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia de infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- CRAVEIRO, C. & FORMOSINHO, J. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância*. Saber e Educar, nº 7. (p. 9 – p. 27).
- DIAS, C. & NEVES, I. (2012). A importância de contar histórias. In Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. (Org.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- DUARTE, J. & VELOSA, M. (2013). “*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.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- FERREIRA, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* Porto: Edições Afrontamento.
- FITAS, A. (2012). *A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar: O Portefólio das Crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1997). “*Lei-quadro da educação pré-escolar*”. Ministério da Educação. Legislação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- GISPERT, C. (1999). *Enciclopédia da Psicologia*. Volume 2. Lisboa: Liarte.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GLEITMAN, H. (1997). *Psicologia*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, V. (2012). *A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica – uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- HOHMANN, M. & WEIKART, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LINO, D. (2007). O Modelo Pedagógico 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.
- LUDOVICO, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- MARCHÃO, A. (2013). *O lugar dos livros no Jardim de Infância*. Portalegre: Revista *Aprender*, 34. (p. 25– p. 34).
- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- 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 & BENTO (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- MARTELO, M. (2004). *A Escola e a Construção de Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *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.

- NETO, A., CID, M., PEÇAS, A., CHALETA, E. & BASTOS, J. (2000). *Cadernos de Coeducação: Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- NIZA, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- NOGUEIRA, C. & SAAVEDRA, L. (2007). *Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar*. Cadernos Sacausef III. (p. 10 – p. 30).
- OLIVEIRA, M. & CUNHA, I. (2007). *Infância e desenvolvimento*. Cadernos de Estudo, nº 6. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (p. 31 – p. 41).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). A utilização histórica na reconstrução de uma praxis de participação. Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto. Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 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. ANDRADE, F. F. & GAMBÔA, R. (2009). *Podiam Chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério de Educação.
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. & LEAVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- RÊGO, M. (2005). *A noção de “igualdade de género”: o estado de arte*. Grupo de Trabalho Temático Igualdade de Oportunidades QCA III. Lisboa.

- RIBEIRO, M. (2009). *Cidadania e Igualdade de Género no Jardim de Infância. Cadernos de Educação de Infância*. Publicação Quadrimestral, Lisboa: nº 88, setembro, novembro, outubro, dezembro. (p. 32 – p. 35).
- RINALDI, C. (2008). O currículo emergente e o construtivismo social. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- RODRIGUES, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ROLDÃO, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- SANTOS, A. & SILVA, B. (2007). *A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância*. Cadernos de Estudo, nº 6. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (p. 71 – p. 85).
- SERRA, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, A., ARAÚJO, D., LUÍS, H., RODRIGUES, I., ALVES, M., ROSÁRIO, M., CARDONA, M. J., CAMPICHE, P., CAMPICHE, J., & TAVARES, T. (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Cadernos de Coeducação. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- SIM-SIM, I., SILVA, A. C. & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis anos. In: Siraj-blatchford, I. (Org). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPODECK, B. (Org.) (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VASCONCELOS, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Porto: Saber e Educar, nº 12. (p. 4 – p. 5).
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

- VASCONCELOS, T. (1994). *Reggio Emilia – Itália, Relatório e Visita de estudo*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: APEI, nº 32, outubro, novembro, dezembro.
- VASCONCELOS, T. (1990). *Imaginar o currículo*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: APEI, nº 13, janeiro, fevereiro, março (p. 18 – p. 20).
- VASCONCELOS, T. (1989). *Prática adequada em termos do desenvolvimento em programas para a 1ª e a 2ª Infância*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, APEI, nº 12, outubro, novembro, dezembro.
- VELOSO, R. M. & RISCADO, L. (2002). *Literatura infantil. Brinquedo e Segredo*. Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, nº 10. (p. 26 – p. 29).
- VIEIRA, C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Coleção Mudar as Atitudes.
- VIEIRA, C. (2006). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Edições Almedina.
- ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto: Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro: Estatutos dos Jardins de Infância;
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário;
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto: Perfil específico dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Despacho nº 5220/ 97 de 4 de Agosto: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- Circular nº 17/2007 de 10 de Outubro: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar;
- Resolução do Conselho de Ministros nº 5/2011 de 18 de Janeiro: IV Plano Nacional para a Igualdade – Género, Cidadania e Não Discriminação, 2011-2013.

SITES CONSULTADOS

RÊGO, M. (2005). *A noção de “igualdade de género”: o estado de arte*. Grupo de Trabalho Temático Igualdade de Oportunidades QCA III. Lisboa. Acedido no dia 19 de agosto de 2013 às 16:00h:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.forma-te.com%2Fmediateca%2Fdownload-document%2F10050-igualdade-de-genero.html&ei=L_5JUpLAFaaM7Qb0j4DQAAQ&usg=AFQjCNH7f_Tq-UekuAxi11fK159n4sX-0Q&bvm=bv.53217764,d.ZG

ANEXOS

ANEXO N.º 1 – Instrumentos de Recolha de Dados

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

Ficha adaptada de: Bertram, T. & Pascal, C. (2010). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Pág. 80 - 84).

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA _____

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o jardim de infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

A1 Ministério da Educação

B1 IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 Ministério do Trabalho e da Solid. Social

B2 Particular e Cooperativo

A3 Outros _____

B3 Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) Construção de raiz

b) Edifício adaptado

c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo

c) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

d) Outros _____

3. São os únicos locatários?

a) Sim b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas Crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

a) Grupos heterogéneos

b) Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura _____:_____ Hora de encerramento _____:_____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das _____ horas às _____ horas; Tarde das _____ horas às _____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio-educativo?

Manhã das _____ horas às _____ horas; Tarde das _____ horas às _____ horas

d) Qual é o horário do almoço? _____

e) Quem presta esse serviço? _____

PESSOAL

12. Organograma do estabelecimento

13. Horários das pessoas que trabalham no jardim de infância

Nomes	Categoria	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

14. Qual o rácio adulto/criança no jardim de infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas-educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

SALAS	IDADES	N.º CRIANÇAS	N.º EDUCADORES	N.º AUXILIARES	RÁCIO ADULTO/CRIANÇA

15. Qual o grau de participação da família no jardim de infância?

- a) Nula Pontual Frequente
- b) Festas Reuniões Atividades e/ou projetos

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo _____

16. Existe pessoal de apoio?

- | | SIM | NÃO |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Educador de apoio? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Outros técnicos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

Mínima _____ Máxima _____ Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes _____

b) Projetos montantes _____

c) Outros montantes _____

COMUNIDADE

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área Urbana b) Área Suburbana c) Área Rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português?

24. Qual a proveniência desses pais? _____

25. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas? _____

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

Ficha adaptada de: Bertram, T. & Pascal, C. (2010). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação (Pág. 86 - 91).

SALA _____

O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m²



2. Áreas em que está organizada e designação.



3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) Cacifos ou cabide para guardar os pertences da criança
- b) Vestiários
- c) Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existente no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório (s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio

f) Refeitório

g) Sala de professores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) Secretaria

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim b) Não

a) Se sim, quantos vezes por dia é utilizado?

b) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

a) Utensílios de exterior (pás, bolas)

f) Arrecadação exterior

b) Estrutura para trepar/escorrega/baloços

g) Jardim e /ou horta

c) Caixa de areia

h) Animais domésticos

d) Tanque de água

i) Outros?

e) Brinquedos de rodas (triciclos, etc)

Quais _____

6. Considera os materiais suficientes?

a) Sim b) Não

CARACTERISTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo
- b) Velho
- c) Usado mas em bom estado

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) Sim
- b) Não

Observações _____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

Obrigada pela sua colaboração!

**FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE
FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

Ficha adaptada de: Bertram, T. & Pascal, C. (2010). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*.
Lisboa: Ministério da Educação. (Pág. 85).

NOME DO ESTABELECIMENTO _____

NOME DA INSTITUIÇÃO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

FICHA DO (A) EDUCADOR (A) INFÂNCIA

Ficha adaptada de: Bertram, T. & Pascal, C. (2010). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Pág. 93-97).

NOME DO ESTABELECIMENTO _____

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

NOME _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

- Bacharelato
- Licenciatura
- Complemento Formação Na área de _____
- DESE Na área de _____
Curso de especialização
- Mestrado Na área de _____
- Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

c) Outra formação/habilitações certificadas

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2. a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

- | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| a) Voluntariado | <input type="text"/> Anos | b) Ensino Particular e Cooperativo | <input type="text"/> Anos |
| c) Rede Pública – Jardim de Infância | <input type="text"/> Anos | d) IPSS – Jardim de Infância | <input type="text"/> Anos |
| e) Creche | <input type="text"/> Anos | f) ATL | <input type="text"/> Anos |
| g) Hospital | <input type="text"/> Anos | h) Ludotecas | <input type="text"/> Anos |
| i) Bibliotecas | <input type="text"/> Anos | j) Outros. | <input type="text"/> Anos |
| | | Quais?..... | |

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade pré-escolar.

- Setor Privado anos Setor Público anos
- Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a)Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b)Observação, planeamento	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c)Documentação pedagógica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d)Teoria e métodos de investigação	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e)Projeto educativo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
f) Atividades lúdicas/ jogos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
g) Escola inclusiva/ NEE	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
h) Crianças em risco	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
i)Educação para a saúde	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
j)Educação multicultural/igualdade de oportunidades	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
k) Teorias de aprendizagem/ psicologia do desenvolvimento	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
l)Sociologia da educação	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
m)Desenvolvimento curricular/ Modelos curriculares	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
n)Organização dos espaços, dos materiais, do tempo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
o) Organização do grupo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
p)Trabalho com pais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
q) Articulação com o 1ºciclo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
r) Novas tecnologias (computadores)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
s) Outros.....	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a)Formação Pessoal e Social	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b)Expressão Motora	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Expressão Dramática	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d)Expressão Plástica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e)Expressão Musical	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
f)Linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
g)Matemática	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
h)Conhecimento do Mundo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
i)Outras.....	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?-

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

Sim Não

Se sim, como usa as horas da componente não lectiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar.

FICHA DA ASSISTENTE OPERACIONAL

Ficha adaptada de: Bertram, T. & Pascal, C. (2010). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação (Pág. 98-102).

NOME: _____

1. Escolaridade

a) Anos de escolaridade (coloque um círculo de acordo com a sua situação)

4 6 9 11 12

b) Tem outras habilitações académicas?

c) Tem formação profissional para exercer a função que desempenha?

Sim Não

Se respondeu sim, diga qual?

d) Outra formação/habilitações certificadas.

2.

a) Quantos anos tem de serviço?

b) Anos de serviço neste estabelecimento.

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes setores:

- | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| k) Voluntariado | <input type="text"/> Anos | l) Ensino Particular e Cooperativo | <input type="text"/> Anos |
| m) Rede Pública – Jardim de Infância | <input type="text"/> Anos | n) IPSS – Jardim de Infância | <input type="text"/> Anos |
| o) Creche | <input type="text"/> Anos | p) ATL | <input type="text"/> Anos |
| q) Hospital | <input type="text"/> Anos | r) Ludotecas | <input type="text"/> Anos |
| s) Bibliotecas | <input type="text"/> Anos | t) Outros. | <input type="text"/> Anos |
| | | Quais?..... | |

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade pré-escolar.

Setor Privado anos

Setor Público anos

Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que:

a) lhe dá mais satisfação

b) lhe dá menos satisfação

8. Que razões a levaram a escolher esta profissão?

9. Como gostaria de melhorar na sua atividade profissional?

a) Que dificuldade encontra para melhorar a sua prática profissional?

b) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Teve alguma formação em serviço?

Sim Não

a) Se respondeu sim, diga que temas foram tratados e quanto tempo duraram essas ações?

11. Se pudesse ter acesso à formação em serviço, diga quais dos seguintes temas lhe interessam muito, lhe são indiferentes e lhe interessam pouco

	Muito Interesse	Indiferente	Pouco interesse
a) Legislação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação/avaliação/ registo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Desenvolvimento das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Organização de atividades educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Atividades lúdicas/ jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Escola inclusiva/ NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| g) Crianças em risco | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| h) Primeiros socorros/ Educação para a saúde | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| i) Educação Multicultural/ Igualdade de oportunidades | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| j) Trabalho com pais | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| k) Orientações Curriculares | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| l) Outros:..... | | | |

12. Tem outros comentários a acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

ANEXO N.º 2 – Ficha de (auto) avaliação



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Ano letivo 2012/2013

Ficha de (auto) avaliação

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

1. Jardim de infância

1.1 Tipo de Estabelecimento Educativo

Rede Pública ____

Rede Privada/IPSS ____

Rede Privada /com fins lucrativos ____

1.2 Número de salas existentes no jardim de infância _____

1.3 Número de crianças do grupo

Rapazes _____ Raparigas _____

1.4 Idade das crianças do grupo

3 anos ____

4 anos ____

5 anos ____

6 anos ____

1.5 Crianças com NEE

Sim _____ Não _____

2. Caracterização da sala de atividades

2.1 Esquematização das atividades existentes na sala de atividades

2.2 Para cada área, quais são as atividades passíveis de serem escolhidas diariamente pelas crianças?

2.3 Como são organizadas com as crianças, as escolhas das atividades?

Há um sistema de planeamento definido: Sim ____ Não ____

As escolhas são feitas: Individualmente ____ Grupo ____

Existe um quadro de planeamento: Sim ____ Não ____

2.4 Quantas crianças podem estar em cada área?

2.5 Quais são as atividades mais escolhidas pelas crianças?

2.6 Existem diferenças nas escolhas feitas pelos rapazes e pelas raparigas?

Sim ____ Não ____

2.6.1 Quais?

2.7 Quais são as atividades mais escolhidas pelas crianças?

2.8 Estas escolhas são influenciadas pelas escolhas dos(a) colegas?

Sim ____ Não ____

2.9 As escolhas serão influenciadas pelo tempo que o(a) educador(a) costuma habitualmente acompanhar cada uma destas áreas?

Sim ____ Não ____

3. Organização de pequenos grupos

3.1 Existem grupos que habitualmente se organizem de forma espontânea dentro do grande grupo?

Sim ____ Não ____

3.2 Estes grupos são mistos?

Raparigas e rapazes: Sim ____ Não ____

Crianças de idades diferentes: Sim ____ Não ____

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

Sim ____ Não ____

4. Diferenças entre rapazes e raparigas

4.1 Que diferenças existem em relação aos comportamentos dos rapazes e das raparigas?

4.1.1 Dentro da sala

4.1.2 No recreio/fora da sala

Outras observações

Data de preenchimento: ____/____/____

Observador/a: _____

ANEXO N.º 3 - Guião das Entrevistas às Crianças



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Ano letivo 2012/2013



Guião de Entrevista à Criança

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação, que incide sobre as questões de diferenciação de género, sob orientação científica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão.

A opinião das crianças é muito importante para a realização do estudo, uma vez que este tem por objetivo conhecer as suas conceções, de maneira a fomentar a construção dos conceitos de género e de igualdade nas crianças.

Os dados recolhidos serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato das crianças, sendo utilizados apenas no contexto do estudo.

Situação:

“A Maria fez cinco anos e convidou os amigos para a sua festa de aniversário. O seu irmão mais novo, o Miguel, também lá estava. O vestido da Maria era cor-de-rosa e os lacinhos que tinha nos sapatos e na cabeça também tinham a mesma cor, até o seu bolo teve de ser cor-de-rosa. A festa foi muito divertida. Os meninos brincaram com os meninos, jogaram futebol e fizeram corridas de carros. As meninas preferiram brincar com bonecas e pintar a cara. No final, foram distribuídos balões da cor preferida da Maria, para que os meninos pudessem levar para casa.”

Identificação:

- Como te chamas?

- Que idade tens?

- Tens irmão(s)?

- São meninos ou meninas?

- a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

- b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?
- c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?
- d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?
- e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?
- f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?
- g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?
- h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.
 - h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?
 - h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?
- i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?
- j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:
 - j1) Brincar com bonecas;
 - j2) Brincar com carrinhos;
 - j3) Jogo de futebol;
 - j4) Jogo das escondidas;
 - j5) Jogo da macaca;
 - j6) Jogo do berlinde;
 - j7) Saltar à corda;
 - j8) Brincar com o pião;
 - j9) Jogo do elástico;
 - j10) Dançar;
 - j11) Cantar;
 - j12) Jogar na consola;
 - j13) Jogar no computador.

ANEXO N° 4 – Transcrição das Entrevistas às Crianças

Entrevista Transcrita – António

- Como te chamas?

“António”

- Que idade tens?

“Seis”

- Tens irmãos?

“Tenho só um irmão”

- São meninos ou meninas?

“É um menino”

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Podiam dar bonecas, roupa cor-de-rosa e livros, porque ela é uma menina e gosta de cor-de-rosa.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Livros, roupa vermelha, uma bola, porque ele gostava. Não lhe podia dar uma boneca, porque ele não brinca com coisas de meninas.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque gosta muito da roupa cor-de-rosa.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia vermelho e azul, porque gosto dessas cores.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Com bonecas e com rapazes.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia um campo de futebol e o bolo era verde, porque gosto de jogar à bola.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, porque eles têm um trabalho que é fazer bolos...mas também podem fazer em casa.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Pode decorar com balões de várias cores e bandeirolas.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Pode por balões, bonecos e papéis.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Sim, porque as meninas não gostam de brincar com os rapazes.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Os meninos”

j5) Jogo da macaca;

“As meninas”

j6) Jogo do berlinde;

“Os meninos”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“As meninas”

j12) Jogar na consola;

“Os meninos”

j13) Jogar no computador.

“Os meninos”

Entrevista Transcrita – Diana

- Como te chamas?

“Diana”

- Que idade tens?

“Cinco”

- Tens irmãos?

“Sim”

- São meninos ou meninas?

“Duas meninas”

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Uma boneca, porque assim brincava com ela.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Um carro de corridas para ele brincar.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque é a cor preferida dela.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia roxo clarinho, porque gosto muito dessa cor.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Podia decorar com corações e flores.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia amarelo e decorava-o com bonecas e com umas flores, porque gosto assim dos bolos.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, porque não podem ser só as mulheres a fazer bolos.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Podia pôr bandeirolas e uma faixa que dizia a Maria faz anos hoje.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Balões e fitinhas de todas as cores.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Não, porque as meninas não podem estar sempre a brincar com as meninas, também têm de brincar com os meninos.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“Para meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Meninas e meninos”

j5) Jogo da macaca;

“Meninas e meninos”

j6) Jogo do berlinde;

“Meninas e meninos”

j7) Saltar à corda;

“Meninas e meninos”

j8) Brincar com o pião;

“Meninas e meninos”

j9) Jogo do elástico;

“Meninas e meninos”

j10) Dançar;

“Meninas e meninos”

j11) Cantar;

“Meninas e meninos”

j12) Jogar na consola;

“Os meninos”

j13) Jogar no computador.

“Meninas e meninos”

Entrevista Transcrita – Beatriz

- Como te chamas?

“Beatriz”

- Que idade tens?

“Cinco”

- Tens irmãos?

“Tenho”

- São meninos ou meninas?

“Um menino e uma menina”

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Uma boneca cor-de-rosa, porque a Maria gosta de cor-de-rosa.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Um carro, porque é um menino e os meninos gostam de carros.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque ela gosta de cor-de-rosa.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia um vestido roxo, porque eu gosto de roxo.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Com uma boneca a ler um livro.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia cor-de-rosa e decorava-o com um coração, porque eu gosto de corações.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, porque na festa da minha irmã foi um senhor que fez o bolo.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Fitas cor-de-rosa e corações.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Podia pôr bonecas para decorar a sala.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas.

Achas bem? Porquê?

“Não, porque os meninos também podem brincar com as meninas.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“As meninas”

j5) Jogo da macaca;

“As meninas”

j6) Jogo do berlinde;

“As meninas”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“As meninas”

j12) Jogar na consola;

“Os meninos”

j13) Jogar no computador.

“As meninas”

Entrevista Transcrita – Rafael

- Como te chamas?

“Rafael”

- Que idade tens?

“Cinco”

- Tens irmãos?

“Sim”

- São meninos ou meninas?

“Um menino e uma menina”

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Uma roupa cor-de-rosa e uns sapatos cor-de-rosa, porque ela gosta de cor-de-rosa.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Um dinossauro e um dragão de brincar, porque ele é um menino. Ele não podia receber uma boneca, porque não é uma menina.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque ela gosta de cor-de-rosa.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia azul, porque eu gosto de azul.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Com umas bonecas em forma de bolinho para enfeitar.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia o azul e decorava-o com dinossauros e flores azuis, porque o azul é o meu preferido.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, porque eles é que sabem fazer os bolos e o meu pai ajudou a minha mãe a fazer um bolo em casa.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Podia decorar com bonecas e dinossauros.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Podia pôr bonecas e balões.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Não, porque assim os meninos não podiam dançar com as meninas.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Os meninos”

j5) Jogo da macaca;

“As meninas”

j6) Jogo do berlinde;

“Os meninos”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos”

j9) Jogo do elástico;

“Os meninos”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“As meninas”

j12) Jogar na consola;

“Os meninos”

j13) Jogar no computador.

“Os meninos”

Entrevista Transcrita – David

- Como te chamas?

“David”

- Que idade tens?

“Seis”

- Tens irmãos?

“Sim, um irmão”

- São meninos ou meninas?

“É um menino”

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Podiam dar um carrinho de brincar, uma boneca e uma caixa para guardar brinquedos, porque as meninas gostam de bonecas.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Podia receber o homem-aranha e o lagarto gigante do homem-aranha, porque são brinquedos de meninos.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque as meninas gostam muito de cor-de-rosa.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia azul escuro, porque eu gosto de uma equipa de futebol que tem essa cor.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Podia ter uma vela da Ursa Teresa e um carro de bonecas.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia o vermelho e decorava-o com um boneco que era o guarda-redes do Benfica, porque eu gosto muito de futebol.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, porque também há homens que gostam de fazer bolos.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Decorava com balões e fitinhas.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Podia pôr tartarugas ninjas.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Não, porque as meninas também podem brincar com os rapazes.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Meninas e meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Meninas e meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Meninas e meninos”

j5) Jogo da macaca;

“Meninas e meninos”

j6) Jogo do berlinde;

“Meninas e meninos”

j7) Saltar à corda;

“Meninas e meninos”

j8) Brincar com o pião;

“Meninas e meninos”

j9) Jogo do elástico;

“Meninas e meninos”

j10) Dançar;

“Meninas e meninos”

j11) Cantar;

“Meninas e meninos”

j12) Jogar na consola;

“Meninas e meninos”

j13) Jogar no computador.

“Meninas e meninos”

Entrevista Transcrita – André

- Como te chamas?

“André”

- Que idade tens?

“Seis”

- Tens irmãos?

“Sim”

- São meninos ou meninas?

“É uma menina”

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Podiam dar uma boneca e um bebé de brincar, porque ela é uma menina.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Carros e aviões de brincar, porque ele é um rapaz.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Ela escolheu essa cor porque é uma menina.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia o vermelho, porque gosto muito dessa cor.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Podia decorar com flores e com as cores do arco-íris.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia o azul e decorava-o com piratas, porque gosto muito de piratas.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, porque os homens são muito bons a fazer bolos.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Com balões, fitas e estrelas.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Podia pôr balões e fitas.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Sim, porque os meninos gostam mais de brincar com meninos e as meninas gostam mais de brincar com meninas.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os rapazes”

j3) Jogo de futebol;

“Os rapazes”

j4) Jogo das escondidas;

“As meninas”

j5) Jogo da macaca;

“As meninas”

j6) Jogo do berlinde;

“Os rapazes”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os rapazes”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“As meninas”

j12) Jogar na consola;

“Os rapazes”

j13) Jogar no computador.

“Os rapazes”

Entrevista Transcrita – Márcia

- Como te chamas?

“Márcia”

- Que idade tens?

“Cinco”

- Tens irmãos?

“Sim, tenho dois”

- São meninos ou meninas?

“Um menino e uma menina”

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Uma boneca e um laçarote cor-de-rosa, porque as meninas gostam muito desses presentes.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Um carro e uma mota, porque os meninos gostam dessas prendas.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque ela gosta muito dessa cor.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia o roxo, porque gosto muito dessa cor.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Podia decorar o bolo com corações, borboletas e flores.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia cor-de-rosa e decorava-o com pintinhas de muitas cores, porque gosto muito do bolo assim.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, porque o meu pai também faz bolos lá em casa.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Balões, fitinhas e corações.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Com o homem-aranha, vários animais e também com bonecas e brilhantes.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Sim, porque as meninas gostam muito de brincar com meninas e os meninos gostam muito de brincar com meninos.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Meninos e meninas”

j5) Jogo da macaca;

“As meninas”

j6) Jogo do berlinde;

“As meninas”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“As meninas”

j12) Jogar na consola;

“Meninos e meninas”

j13) Jogar no computador.

“Meninas e meninas”

Entrevista Transcrita – Diogo

- Como te chamam?

“Diogo”

- Que idade tens?

“Quatro”

- Tens irmãos?

“Sim”

- São meninos ou meninas?

“É uma menina”

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Uma boneca e um cãozinho, porque ela faz anos.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Um carrinho do homem-aranha e um camião, porque ele faz anos.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque ela gosta dessa cor.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia vermelho e verde, porque eu gosto.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Podia por velas, um gato, um cãozinho e um cavalo.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia a cor verde e punha em cima dele uma girafa, um burro e uma zebra, porque eu gosto muito.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Não, porque as mulheres é que fazem, os homens não podem.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Bolinhas em todo o lado e fitas cor-de-rosa.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Com fitinhas, bolinhas e bandeirolas.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Sim, porque os meninos só brincam com os meninos e as meninas só brincam com as meninas.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Meninos e meninas”

j5) Jogo da macaca;

“Meninos e meninas”

j6) Jogo do berlinde;

“Meninos e meninas”

j7) Saltar à corda;

“Meninos e meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Meninos e meninas”

j9) Jogo do elástico;

“Meninos e meninas”

j10) Dançar;

“Meninos e meninas”

j11) Cantar;

“Meninos e meninas”

j12) Jogar na consola;

“Meninos e meninas”

j13) Jogar no computador.

“Meninos e meninas”

Entrevista Transcrita – Pedro

- Como te chamas?

“Pedro”

- Que idade tens?

“Quatro”

- Tens irmãos?

“Não”

- São meninos ou meninas?

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Uma boneca e uma bailarina de brincar, porque ela é uma menina.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Um dinossauro e um carro, porque são prendas de meninos.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque gosta muito de cor-de-rosa.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia o castanho, porque o castanho é para os meninos.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Uma fada, um gato e uma bailarina.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia a cor azul e decorava-o com um pirata, porque os piratas são para os meninos.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, porque os homens sabem muito bem fazer bolos.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Bandeirolas, flores e estrelas.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Com balões e um comboio.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Sim, porque as meninas gostam de brincar com as meninas e os meninos gostam de brincar com os meninos.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Os meninos”

j5) Jogo da macaca;

“As meninas”

j6) Jogo do berlinde;

“Meninos e meninas”

j7) Saltar à corda;

“Os meninos”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“As meninas”

j12) Jogar na consola;

“Os meninos”

j13) Jogar no computador.

“Os meninos”

Entrevista Transcrita – Raúl

- Como te chamas?

“Raúl”

- Que idade tens?

“Três”

- Tens irmãos?

“Não”

- São meninos ou meninas?

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Uma boneca, porque ela gostava.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Um carrinho e o homem-aranha, porque ele gosta.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque ela gosta muito dessa cor.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Uma camisola azul, porque eu gosto.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Um menino a brincar no escorrega.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Um bolo azul com um menino em cima, porque eu gosto.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, alguns homens podem fazer bolos, os outros não sabem.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Podia por uma ovelha e um pastor.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Com muitas flores, um avião.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas.

Achas bem? Porquê?

“Sim, porque as meninas gostam das outras meninas e os meninos gostam dos outros meninos.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“As meninas”

j5) Jogo da macaca;

“Os meninos”

j6) Jogo do berlinde;

“As meninas”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“Os meninos”

j12) Jogar na consola;

“Os meninos”

j13) Jogar no computador.

“Os meninos”

Entrevista Transcrita – Martim

- Como te chamas?

“Martim”

- Que idade tens?

“Quatro”

- Tens irmãos?

“Não”

- São meninos ou meninas?

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Uma boneca, porque as meninas gostam de bonecas.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Um carro e um livro, porque os meninos gostam dessas prendas.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque ela gosta muito de cor-de-rosa.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia vermelho, porque eu gosto de vermelho.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Com gomas e velas.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia a um bolo vermelho com o faísca, porque gosto dele.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Sim, porque o meu pai um dia já fez um bolo em casa.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Pode decorar com balões de todas as cores.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Pode por balões.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Não, porque as meninas também devem brincar com os meninos.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Os meninos e as meninas”

j5) Jogo da macaca;

“As meninas”

j6) Jogo do berlinde;

“Os meninos e as meninas”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“Os meninos”

j12) Jogar na consola;

“Os meninos”

j13) Jogar no computador.

“Os meninos”

Entrevista Transcrita – Leonor

- Como te chamas?

“Leonor”

- Que idade tens?

“Seis”

- Tens irmãos?

“Sim”

- São meninos ou meninas?

“Um menino e uma menina”

a) **Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?**

“Uns sapatos e um vestido cor-de-rosa, porque ela faz anos.”

b) **Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?**

“Roupa e carrinhos, porque ele é um menino e gosta de carrinhos.”

c) **A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?**

“Porque gosta muito da roupa cor-de-rosa.”

d) **Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?**

“Escolhia lilás e azul, porque gosto dessas cores.”

e) **O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?**

“Uma boneca, uma casa, flores e corações.”

f) **Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?**

“Escolhia amarelo e lilás e decorava-o com uma boneca e corações, porque gosto muito.”

g) **Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?**

“Sim, porque os homens também conseguem e não são só as mulheres que têm de fazer bolos.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Pode decorar com balões e fitinhas de várias cores.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“O mesmo que a irmã.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Não, porque os meninos também têm de brincar com meninas, não podem brincar sozinhos.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Os meninos e as meninas”

j5) Jogo da macaca;

“As meninas e os meninos”

j6) Jogo do berlinde;

“Os meninos e as meninas”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos e as meninas”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas e os meninos”

j10) Dançar;

“As meninas e os meninos”

j11) Cantar;

“As meninas e os meninos”

j12) Jogar na consola;

“Os meninos e os meninos”

j13) Jogar no computador.

“Os meninos e os meninos”

Entrevista Transcrita – Luana

- Como te chamas?

“Luana”

- Que idade tens?

“Seis”

- Tens irmãos?

“Não”

- São meninos ou meninas?

a) **Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?**

“Uma boneca, porque as meninas gostam de brincar com bonecas.”

b) **Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?**

“Um carro, porque ele é um menino e gosta de carros.”

c) **A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?**

“Porque é a cor preferida dela.”

d) **Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?**

“Escolhia roxo, porque é a minha cor preferida.”

e) **O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?**

“Com uma fada e princesas.”

f) **Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?**

“Escolhia um bolo cor-de-rosa e decorava com fadas e princesas, porque eu gosto muito.”

g) **Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?**

“Sim, porque é uma atividade também para os homens.”

h) **A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.**

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Pode decorar com fitas de várias cores.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Pode decorar como a Maria gosta, com fitas cor-de-rosa.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Sim, porque as meninas não gostam de brincar com os rapazes, quando eles estão a jogar futebol.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“Os meninos e as meninas”

j5) Jogo da macaca;

“Os meninos e as meninas”

j6) Jogo do berlinde;

“Os meninos”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“As meninas”

j12) Jogar na consola;

“Os meninos”

j13) Jogar no computador.

“Os meninos”

Entrevista Transcrita – Matilde

- Como te chamas?

“Matilde”

- Que idade tens?

“Quatro”

- Tens irmãos?

“Sim”

- São meninos ou meninas?

“É um menino”

a) Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? Porquê?

“Um urso de peluche cor-de-rosa, porque ela gostava.”

b) Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Miguel, que prendas é que pensas que ele poderia receber? Porquê?

“Um avião, porque ele gostava.”

c) A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?

“Porque ela gosta muito dessa cor.”

d) Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? Porquê?

“Escolhia cor-de-rosa, porque eu gosto.”

e) O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

“Decorava com uma borboleta e um urso de peluche.”

f) Se fosses tu a fazer anos, que cor escolherias para o bolo? Como é que o decoravas? Porquê?

“Escolhia um bolo cor-de-rosa e decorava-o com uma boneca, porque eu gosto.”

g) Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? Porquê?

“Não, porque eles zangam-se quando fazem bolos.”

h) A Maria e o Miguel quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.

h1) Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

“Pode decorar com balões de várias cores.”

h2) Como é que o Miguel poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Miguel poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

“Pode por balões e bonecas.”

i) Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem? Porquê?

“Sim, porque os meninos só gostam de brincar com meninos e as meninas só gostam de brincar com meninas.”

j) Destas brincadeiras, qual, ou quais, pensas que são as preferidas dos meninos e das meninas na festa:

j1) Brincar com bonecas;

“As meninas”

j2) Brincar com carrinhos;

“Os meninos”

j3) Jogo de futebol;

“Os meninos”

j4) Jogo das escondidas;

“As meninas”

j5) Jogo da macaca;

“Os meninos”

j6) Jogo do berlinde;

“As meninas”

j7) Saltar à corda;

“As meninas”

j8) Brincar com o pião;

“Os meninos”

j9) Jogo do elástico;

“As meninas”

j10) Dançar;

“As meninas”

j11) Cantar;

“Os meninos”

j12) Jogar na consola;

“As meninas”

j13) Jogar no computador.

“As meninas”

ANEXO N.º 5 - Guião das Entrevistas às Educadoras de Infância



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Ano Letivo 2012/2013



Guião de Entrevista às Educadoras

Blocos – Dimensões	Objetivos	Questões	Observações
1. Legitimação	<p>Legitimar a entrevista</p> <ul style="list-style-type: none">- Informar sobre o trabalho de investigação;- Motivar a entrevistada a participar no estudo;- Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações.	<p>Enquanto estudante do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre, encontro-me a desenvolver o meu Relatório de Prática e Intervenção Supervisionada, sob o título “Promoção da igualdade de género na educação pré-escolar através do guião de educação, género e cidadania”, com a orientação científica da professora doutora Amélia de Jesus Marchão.</p> <p>Nesse sentido elaborei este guião de entrevista, que tem como objetivo conhecer a opinião das Educadoras de Infância sobre as questões de diferenciação de género.</p> <p>Os dados recolhidos através de um gravador áudio, serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato, sendo utilizados apenas no contexto do estudo.</p>	

		Agradeço a sua colaboração.	
2. Identificação	Identificar a Educadora.	<ul style="list-style-type: none"> - Que habilitações académicas possui? - Quantos anos de serviço tem? - Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas com Jardim de Infância? - Pertence ao quadro de Agrupamento? 	
3. Concepções da Educadora sobre a igualdade de género	Identificar as concepções da educadora sobre a igualdade de género.	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende ser a “igualdade de género”? - No contexto da sociedade atual, pensa que é importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que privilegiem a igualdade de género? Porquê? - Considera, no seu Projeto Curricular de Grupo, a promoção da igualdade de género? De que forma? 	
4. Conhecimento do grupo sobre as questões de diferenciação de género	<p>Perceber o comportamento das crianças em relação às questões de género.</p> <p>Conhecer a atitude da educadora quando verifica comportamentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No que diz respeito ao seu grupo de crianças, verifica comportamentos diferenciados de acordo com o género? - Se respondeu sim, mais por parte dos meninos ou das meninas? Dê alguns exemplos. 	

	discriminativos em relação ao género.	<ul style="list-style-type: none"> - Costuma verificar comportamentos discriminativos em relação ao género que observa nas crianças? Quais? - Perante esses comportamentos que tipo de atitude costuma adotar? 	
5. Atividades realizadas com as crianças	<p>Saber se a educadora promove estratégias que visem a promoção da igualdade de género.</p> <p>Saber se a educadora implementa atividades que promovam a igualdade de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sente necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de género? Porquê? Dê alguns exemplos. - Implementa atividades que visem promover a igualdade de género nas crianças? Dê alguns exemplos de atividades que já realizou com as crianças na sala do jardim de infância? - Com que regularidade tem promovido atividades que contribuam para a promoção da igualdade de género? 	
6. Guião de educação, género e cidadania	<p>Perceber se a educadora conhece o guião de educação, género e cidadania.</p> <p>Saber se a educadora já colocou em prática atividades do guião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece o guião de educação, género e cidadania? - Se respondeu sim, já colocou em prática alguma proposta do guião? Quais? - Se respondeu não, pensa no futuro conhecer o guião e por em prática alguma atividade? 	

ANEXO N.º 6 - Transcrição das Entrevistas às Educadoras de Infância

Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 1

O texto escrito corresponde exatamente ao discurso oral dos entrevistados

Bloco	Transcrição	Observações
Identificação		
1. Que habilitações académicas possui?	Licenciatura em Educação de Infância.	
2. Quantos anos de serviço tem?	Trinta e seis.	
3. Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de escolas com Jardim de Infância?	Há treze anos.	
4. Pertence ao quadro de Agrupamento?	Sim.	
Conceções da Educadora sobre a igualdade de género		
1. O que entende ser a “igualdade de género”?	A igualdade de género, como o nome indica é não haver diferenças entre um género e o outro.	
2. No contexto da sociedade atual, pensa que é importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que privilegiem a igualdade de género? Porquê?	Sem dúvida e aliás cada vez mais devemos promover a igualdade de género nas crianças e eu aqui no jardim de infância tento fazê-lo.	
3. Considera no seu Projeto Curricular de Grupo, a promoção da igualdade de género? De que forma?	Considero, embora ache que deveria considerar mais, mas como nós baseamo-nos muito nas orientações curriculares e eu acho que este assunto é uma lacuna ao nível das orientações. Este ano fiquei mais desperta para este tema, porque a joana o trabalhou com as crianças na sala.	

	Conhecimento do grupo sobre as questões de diferenciação de género	
1. No que diz respeito ao seu grupo de crianças, verifica comportamentos diferenciados de acordo com o género?	Sim.	
2. Se respondeu sim, mais por parte dos meninos ou das meninas? Dê alguns exemplos.	Mais por parte dos meninos ainda. Eles dizem muitas vezes “isso é das meninas”, “isso é para as meninas” e também em áreas presentes na sala de atividades, nomeadamente, de manhã quando escolhem a área para que querem ir brincar, a maioria dos rapazes vão para a garagem e a maioria das meninas vão para a casinha.	
3. Costuma verificar comportamentos discriminativos em relação ao género que observa na criança? Quais?	Sim, tanto dos rapazes como das raparigas.	
4. Perante esses comportamentos que tipo de atitude costuma adotar?	Eu contrario e digo que não pode ser. Normalmente dou o meu exemplo às crianças e explico que em minha casa todos ajudam nas tarefas domésticas e tento-lhes passar que tem de existir igualdade entre todos.	
	Atividades realizadas com as crianças	
1. Sente necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de género? Porquê? Dê alguns exemplos.	Este ano a Joana desenvolveu atividades ligadas à promoção da igualdade de género e acho que foi muito importante. Sinceramente estou com vontade de para o ano continuar e fiquei muito mais desperta para este tema, porque tínhamos a tendência, para mesmo sem intenção, promover ideias estereotipadas nas crianças.	
2. Implementa atividades que visem promover a igualdade de género nas crianças? Dê alguns	Sim. Tenho feito algumas atividades livres e penso que se consegue mais nesse aspeto e tenho insistido muito com os rapazes para irem para a casinha das bonecas e digo que hoje	

exemplos de atividades que já realizou com as crianças na sala do jardim de infância?	vou lá almoçar e por isso têm de fazer o almoço e assim tento motivá-los para que fiquem mais despertos em relação às questões de género.	
3. Com que regularidade tem promovido atividades que contribuam para a promoção da igualdade de género?	Não tenho promovido atividades com muita regularidade, porque como penso que esta é uma lacuna das Orientações Curriculares, não estava suficientemente desperta para implementar atividades.	
	Guião de educação, género e cidadania	
1. Conhece o guião de educação, género e cidadania?	Não.	
2. Se respondeu sim, já colocou em prática alguma proposta do guião? Quais?		
3. Se respondeu não, pensa no futuro conhecer o guião e por em prática alguma atividade?	Sim, penso no futuro colocar algumas atividades do guião em prática.	

Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 2

O texto escrito corresponde exatamente ao discurso oral dos entrevistados

Bloco	Transcrição	Observações
Identificação		
1. Que habilitações académicas possui?	Fiz o curso de Educadores de Infância e depois tirei o Complemento em Expressões Artísticas da Escola Superior de Educação de Portalegre.	
2. Quantos anos de serviço tem?	Trinta.	
3. Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas com Jardim de Infância?	Há quinze anos.	
4. Pertence ao quadro de Agrupamento?	Sim.	
Conceções da Educadora sobre a igualdade de género		
1. O que entende ser a “igualdade de género”?	A igualdade de género é toda a pessoa ter um género, sendo que ser de um género ou de outro não implica que existam diferenças. A igualdade é termos os mesmos direitos, termos as mesmas oportunidades, mas também termos as mesmas obrigações de um lado e de outro.	
2. No contexto da sociedade atual, pensa que é importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que privilegiem a igualdade de género? Porquê?	Sim, acho que ainda continua a ser muito importante, porque ainda há muita discriminação em relação ao género, se bem que a sociedade evoluiu alguma coisa, ainda se nota estereótipos em relação à igualdade de género.	
3. Considera no seu Projeto Curricular de Grupo, a promoção da igualdade de género? De que forma?	Sim, não de uma forma específica, mas enquadra-se nos projetos, porque esta temática está sempre presente naquilo que fazemos. Normalmente trabalhamos com o PES-	

	<p>Projeto de Educação para a Saúde do Agrupamento e numa das planificações estava incluída a igualdade de género. É importante fomentar nas crianças o ser capaz de brincar num lado, de brincar no outro, sem existir discriminação nesse sentido.</p>	
	<p>Conhecimento do grupo sobre as questões de diferenciação de género</p>	
<p>1. No que diz respeito ao seu grupo de crianças, verifica comportamentos diferenciados de acordo com o género?</p>	<p>Em alguns casos ainda.</p>	
<p>2. Se respondeu sim, mais por parte dos meninos ou das meninas? Dê alguns exemplos.</p>	<p>De uma forma geral, principalmente por parte das crianças mais velhas que já vão para o 1º Ciclo, nas crianças mais pequenas ainda não se nota tanto. Nos cinco anos já conseguimos ver essa diferenciação, “trazes uma coisa de menina” ou “queres ir para a casinha, isso é de meninas”, nas brincadeiras existe um pouco essa diferenciação.</p>	
<p>3. Costuma verificar comportamentos discriminativos em relação ao género que observa na criança? Quais?</p>	<p>Sim, pois há alguns dias atrás estávamos a realizar um trabalho e houve uma criança que disse, “vai pintar de cor-de-rosa, mas isso é de meninas”, são comportamentos assim.</p>	
<p>4. Perante esses comportamentos que tipo de atitude costuma adotar?</p>	<p>Costumo tomar a atitude, “mas olha lá isso, não há coisas de meninos e de meninas”, portanto combater um bocadinho, dizendo “lá em casa o pai ajuda a mãe” quando é a questão das tarefas domésticas. Tento sempre confrontá-los com a posição inversa e eles pondo-se no papel do outro conseguem perceber que o que fizeram não está correto. Conversando para levá-los a compreender, que qualquer um de nós pode fazer qualquer coisa e usar qualquer coisa, independentemente do género.</p>	

	Atividades realizadas com as crianças	
1. Sente necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de gênero? Porquê? Dê alguns exemplos.	Sim, às vezes fazemos. Por exemplo, a questão da casinha das bonecas, muitas vezes tento que os rapazes vão para a casinha, dizendo que vou lá almoçar com eles e que podem dar banho ao bebé, portanto entrar com estes tipos de estratégias assim. E o mesmo se verifica com as meninas, em relação à garagem, tentando que vão fazer construções e brincar com os carrinhos.	
2. Implementa atividades que visem promover a igualdade de gênero nas crianças? Dê alguns exemplos de atividades que já realizou com as crianças na sala do jardim de infância?	Sim. Fazemos algumas atividades, cantamos canções, aprendemos poemas, atividades de expressão dramática com a atribuição de papéis, levando-os a desmistificar estas situações.	
3. Com que regularidade tem promovido atividades que contribuam para a promoção da igualdade de gênero?	Faço normalmente. Claro que há alturas que são mais específicas, por exemplo, o dia da criança, é uma boa altura para trabalhar isso, porque toda a criança tem direitos, como o direito à igualdade, não é por ser menino ou por ser menina que somos diferentes.	
	Guião de educação, género e cidadania	
1. Conhece o guião de educação, género e cidadania?	Conheço.	
2. Se respondeu sim, já colocou em prática alguma proposta do guião? Quais?	Não, porque ainda não tive oportunidade, mas penso futuramente colocar algumas propostas em prática.	
3. Se respondeu não, pensa no futuro conhecer o guião e por em prática alguma atividade?		

Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 3

O texto escrito corresponde exatamente ao discurso oral dos entrevistados

Bloco	Transcrição	Observações
Identificação		
1. Que habilitações académicas possui?	Curso de Educadores de Infância e Curso superior de estudos especializados em supervisão pedagógica, portanto a Licenciatura.	
2. Quantos anos de serviço tem?	Vinte e três.	
3. Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas com Jardim de Infância?	Há cinco anos.	
4. Pertence ao quadro de Agrupamento?	Não. Sou quadro de zona pedagógica.	
	Conceções da Educadora sobre a igualdade de género	
1. O que entende ser a “igualdade de género”?	Só há pouco tempo é que tive a conceção do que era a igualdade de género, pois era um conceito que eu tinha conhecimento, mas não lhe chamava igualdade de género. Só depois de ver muito por alto, o Guião de Educação, Género e Cidadania é que cheguei à conclusão o que é que poderia ser. A igualdade de género é a igualdade entre os pares, entre todas as crianças independentemente do sexo.	
2. No contexto da sociedade atual, pensa que é importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que privilegiem a igualdade de género? Porquê?	Sim, porque cada vez mais as profissões têm de ser as mesmas, as mulheres aparecem em cargos políticos e em situações que não existiam e acho que nós como educadoras temos tendência a atribuir bastante importância a determinados valores, que devem ser transmitidos às crianças.	

<p>3. Considera no seu Projeto Curricular de Grupo, a promoção da igualdade de género? De que forma?</p>	<p>Não, de forma explícita. Por acaso é uma coisa que a pessoa faz intuitivamente, pois nas atividades não está nada explícito para que isso aconteça, mas está sempre presente em tudo o que fazemos. Depois de ler melhor o Guião de Educação, Género e Cidadania, ficarei mais desperta e depois até poderei fazer atividades ou um jogo, com o objetivo da promoção da igualdade de género presente.</p>	
	<p>Conhecimento do grupo sobre as questões de diferenciação de género</p>	
<p>1. No que diz respeito ao seu grupo de crianças, verifica comportamentos diferenciados de acordo com o género?</p>	<p>Sim.</p>	
<p>2. Se respondeu sim, mais por parte dos meninos ou das meninas? Dê alguns exemplos.</p>	<p>Por parte dos dois e noto que isso está muito relacionado com a educação deles, pois não é propriamente aquelas coisas que as crianças pensam só por elas, mas que tem já uma grande carga familiar por detrás e as crianças são o espelho dos modelos que têm. Os meninos privilegiam muito a garagem, os carrinhos, os jogos que estão relacionados com o que aparece na televisão. Este é um agente de socialização que tem uma importância enorme nestes valores. Outro exemplo prende-se com o facto de que quando um menino está na casinha a passar a ferro, é logo julgado pelas outras crianças que fazem comentários como, “as meninas é que passa a ferro” e “és uma menina porque estás a passar a ferro”.</p>	
<p>3. Costuma verificar comportamentos discriminativos em relação ao género que observa na criança? Quais?</p>	<p>Sim, comportamentos como, “és uma menina porque estás de cor-de-rosa”, “não brincas porque és uma menina” ou “não podes jogar futebol porque és uma menina”. Embora a sociedade tenha evoluído e as crianças também, o seu</p>	

	pensamento ainda é muito discriminatório, no que diz respeito ao gênero.	
4. Perante esses comportamentos que tipo de atitude costuma adotar?	Tento dissipa-los e atuo como um comportamento que não está certo.	
	Atividades realizadas com as crianças	
1. Sente necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de gênero? Porquê? Dê alguns exemplos.	Sim. Até ao momento nunca tinha pensado e refletido muito sobre isso, mas a partir de agora penso realizar atividades relacionadas com este tema.	
2. Implementa atividades que visem promover a igualdade de gênero nas crianças? Dê alguns exemplos de atividades que já realizou com as crianças na sala do jardim de infância?	Não costumo, mas acho que é interessante implementar atividades com regularidade.	
3. Com que regularidade tem promovido atividades que contribuam para a promoção da igualdade de gênero?	Intuitivamente até o faço com muita regularidade, porque esta é uma temática que aparece muito na sala de atividades, através das cores, das peças de vestuário e dos clubes de futebol.	
	Guião de educação, gênero e cidadania	
1. Conhece o guião de educação, gênero e cidadania?	Ainda não o conheço na totalidade.	
2. Se respondeu sim, já colocou em prática alguma proposta do guião? Quais?		
3. Se respondeu não, pensa no futuro conhecer o guião e por em prática alguma atividade?	Sim, porque acho que é muito importante e o que vi já me despertou a atenção.	

Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 4

O texto escrito corresponde exatamente ao discurso oral dos entrevistados

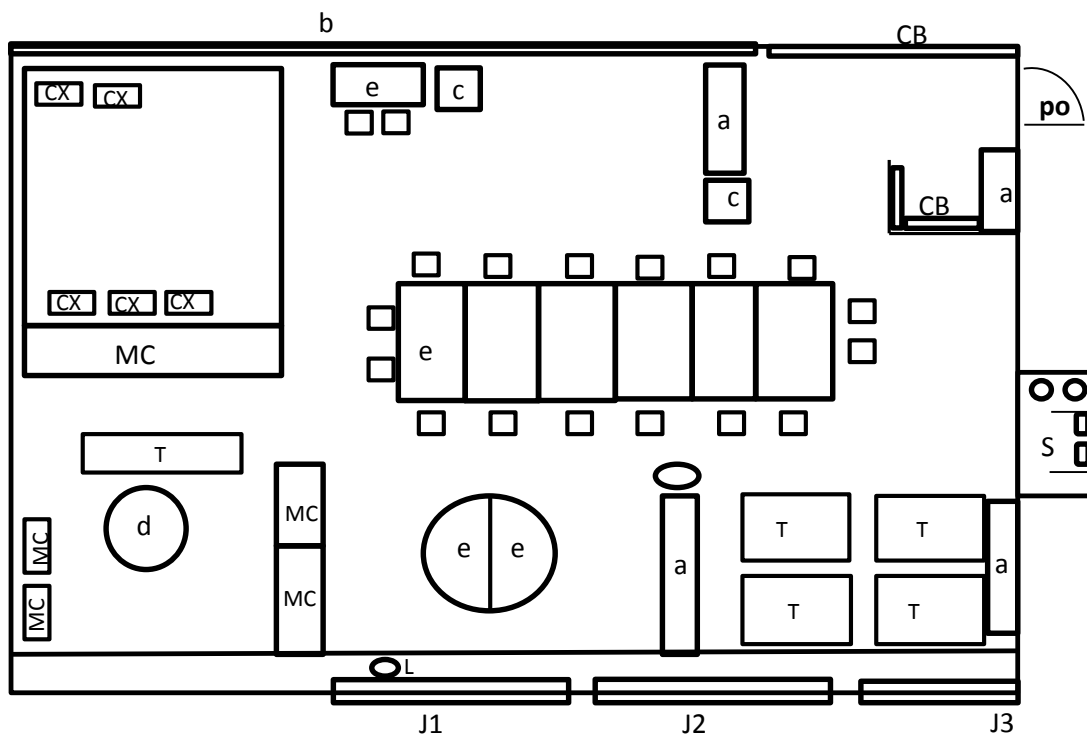
Bloco	Transcrição	Observações
Identificação		
1. Que habilitações académicas possui?	Possuo o antigo ano propedêutico, que era o que se fazia no final dos anos 70 e depois tenho o curso de Educadores de Infância da Escola de Évora e depois tenho Administração Escolar na ESE de Portalegre.	
2. Quantos anos de serviço tem?	Trinta.	
3. Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de escolas com Jardim de Infância?	Há cinco anos.	
4. Pertence ao quadro de Agrupamento?	Sim.	
	Conceções da Educadora sobre a igualdade de género	
1. O que entende ser a “igualdade de género”?	A igualdade de género é a igualdade de tratamento, de direitos, de deveres entre as pessoas do sexo feminino e do sexo masculino.	
2. No contexto da sociedade atual, pensa que é importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que privilegiem a igualdade de género? Porquê?	Sim, é um direito que as pessoas têm. Ambos os sexos devem ter os mesmos direitos e os mesmos deveres e que a sociedade trate igual o que é igual e diferente o que é diferente.	
3. Considera no seu Projeto Curricular de Grupo, a promoção da igualdade de género? De que forma?	Sim, acho que é muito importante que as crianças tenham oportunidades iguais, porque ainda estão a desenvolver a sua identidade de género e nessa aprendizagem, na forma	

	<p>como se estão a desenvolver, é importante que elas tenham a mesma forma de tratamento e que tenham acesso ao mesmo tipo de oportunidades. Neste momento o grupo é um bocadinho desequilibrado, pois tem apenas 7 meninos, sendo o resto meninas e isso desequilibrou muito o funcionamento do grupo, a inter-relação entre eles, a forma de estar, a escolha dos jogos, a forma de se organizarem e eu senti bastante o que é ter um grupo que não é equilibrado, exigindo de mim um maior número de estratégias e de atenção, porque as raparigas como eram muitas faziam o efeito maioria e nem sempre foi pacífico e fácil de fazer esse equilíbrio.</p>	
	<p>Conhecimento do grupo sobre as questões de diferenciação de género</p>	
<p>1. No que diz respeito ao seu grupo de crianças, verifica comportamentos diferenciados de acordo com o género?</p>	<p>Alguns comportamentos.</p>	
<p>2. Se respondeu sim, mais por parte dos meninos ou das meninas? Dê alguns exemplos.</p>	<p>Todos têm comportamentos diferenciados, as raparigas ao imporem o cor-de-rosa de que gostam muito, ao imporem as princesas, ao fazerem um determinado número de jogos, mostram-se e impõem-se. Com os rapazes também acontece um bocadinho a mesma coisa, portanto como eles estão em maioria, escolhem-se uns aos outros muito mais nas brincadeiras, do que quando é um grupo mais equilibrado.</p>	

<p>3. Costuma verificar comportamentos discriminativos em relação ao género que observa na criança? Quais?</p>	<p>Ultimamente não tenho sentido esse tipo de discriminação.</p>	
<p>4. Perante esses comportamentos que tipo de atitude costuma adotar?</p>	<p>Normalmente, ou fico a conversar com eles sobre essa questão, reúno o grupo e conversamos sobre o que é que se passou, crio situações de debate e discussão sobre isso, porque acho que não faz sentido e de facto muitas vezes eles transportam para dentro da sala e das atividades imagens e estereótipos que observam muitas das vezes na família e na sociedade em que vivem.</p>	
	<p>Atividades realizadas com as crianças</p>	
<p>1. Sente necessidade de promover algumas estratégias que visem a promoção da igualdade de género? Porquê? Dê alguns exemplos.</p>	<p>Sinto e estou sempre muito alerta em relação a isso, porque para mim é uma questão muito importante desde há muito anos, embora sinta que as crianças estão menos preconceituosas do que há alguns anos atrás, ainda existindo, mas é menor número.</p>	
<p>2. Implementa atividades que visem promover a igualdade de género nas crianças? Dê alguns exemplos de atividades que já realizou com as crianças na sala do jardim de infância?</p>	<p>Assim declaradamente penso que não. Funciona um pouco mais no alerta, se acontecesse alguma coisa. Este facto de existirem mais raparigas e menos rapazes, fez com que às vezes sentisse necessidade de promover mais interação entre eles, de criar situações em que ficassem mais abertos em relação uns aos outros.</p>	
<p>3. Com que regularidade tem promovido atividades que contribuam para a promoção da igualdade de género?</p>	<p>Vou aproveitando situações que acontecem no dia a dia, a partir de uma história ou através de alguma coisa que digam, para promover a igualdade de género.</p> <p>Com esta situação de ter menos rapazes no grupo, fiz algumas coisas para, mas não estava a pensar concretamente na igualdade de género, estava a pensar na forma de organizar o grupo, para que eles não se</p>	

	discriminassem uns aos outros, etc, sempre a pensar no funcionamento do grupo, não tanto pensando num processo educativo muito sistemático, mas mais para a coexistência pacífica, para a harmonia do grupo, para o bom funcionamento, para o respeito entre eles.	
	Guião de educação, género e cidadania	
1. Conhece o guião de educação, género e cidadania?	Sim.	
2. Se respondeu sim, já colocou em prática alguma proposta do guião? Quais?	Ainda não. Penso no futuro utilizá-lo, porque encontrei muitas propostas interessantes.	
3. Se respondeu não, pensa no futuro conhecer o guião e por em prática alguma atividade?		

ANEXO N.º 7 – Planta da sala 1



po – Porta de entrada

MC – Móveis da *Casinha*

CB – Cabides

CX – Caixas de arrumação

a – Móvel

c – Carrinho

b - Placares

J – Janela (1, 2, 3)

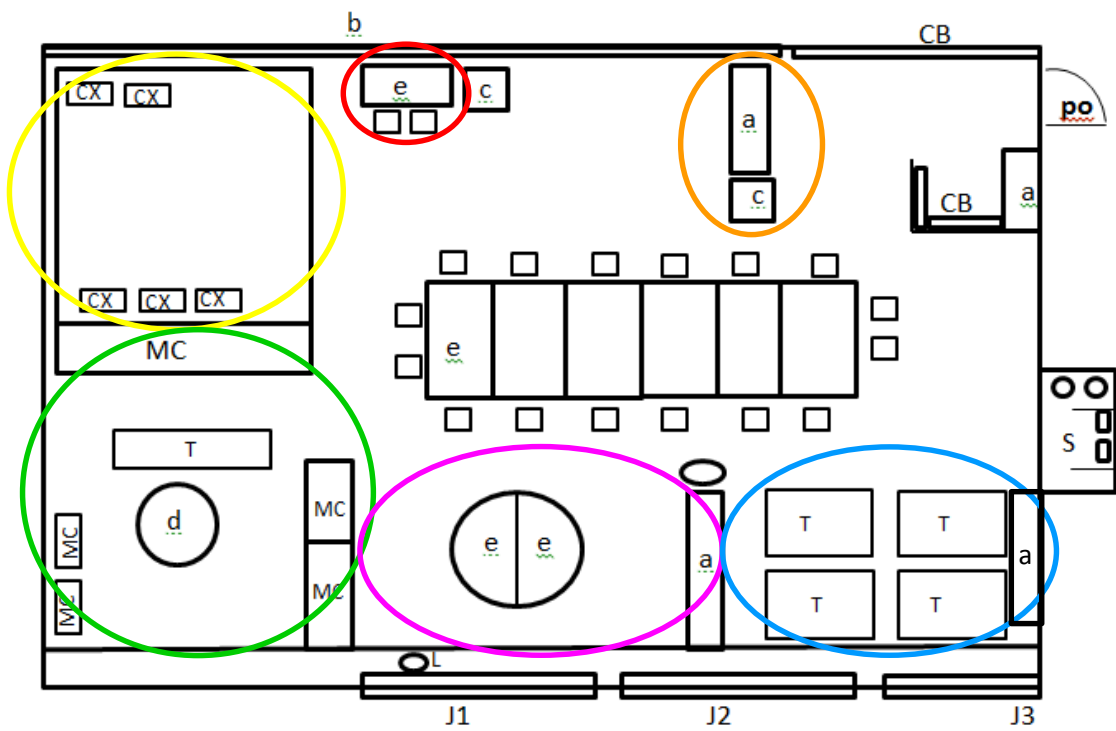
L - lavatório

d – Mesa de brincar

e – mesa de trabalho

S – Sanitários

T - Tapete



- Área da Garagem;
- Área da Casinha;
- Área da Plasticina e Pintura;
- Área da Biblioteca;
- Área do Computador;
- Área dos jogos;

ANEXO N.º 8 – Fotografias da sala 1 (vistas)

