



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

“Vou-te dar um brinquedo de menino: um carro” ... ou
o Desmistificar as Questões de Género no Jardim de Infância

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ANDREIA FILIPA GARIZO MATOS

JULHO DE 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

“Vou-te dar um brinquedo de menino: um carro” ... ou
o Desmistificar as Questões de Género no Jardim de Infância

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino

ANDREIA FILIPA GARIZO MATOS

JULHO DE 2014

Porque a educadora cooperante Vera (Jardim de Infância) certo dia me disse para nunca me esquecer que a escola se faz de pessoas...

“Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo” (Alarcão, 2001, p. 20).

AGRADECIMENTOS

O percurso até chegar a esta etapa final do Mestrado contou com o apoio imprescindível de várias pessoas que contribuíram para que a realização deste Relatório fosse uma realidade. Um grande obrigada:

À Professora Doutora Dalila Lino, por todos os conselhos, pelo apoio constante e pelas sugestões de melhoria. No fundo, muito obrigada por toda a disponibilidade e simpatia que demonstrou ao longo deste ano.

A todos os professores da ESELx com quem me cruzei. Em especial, às Professoras Carla Rocha, Dalila Lino e Maria João Hortas pelo apoio na Unidade Curricular PCI. Agradeço também às Professoras Catarina Tomás e Maria João Cardona pela bibliografia recomendada para a Problemática deste Relatório.

Às equipas educativas dos dois contextos que me receberam, especialmente à educadora cooperante Vera e assistente operacional Rute que me ensinaram o espírito do MEM e com quem aprendi, efetivamente, a trabalhar em verdadeira parceria. Foi um prazer, um obrigada sincero pela confiança, pelos conselhos, pelo apoio.

Às crianças de Creche e JI com quem aprendi durante vários dias. Mesmo em períodos de trabalho intenso, os vossos sorrisos e palavras deram-me força para continuar e melhorar a minha prática. Agradeço também às famílias das crianças por toda a simpatia e colaboração ao longo da intervenção.

Às minhas amigas Andreia Silva, Sara Sousa, “Tina” Sabino, Mariana Gonçalves e Pilar Monteiro: com elas partilhei, aprendi, desabafei, apoiei... Também agradeço às minhas colegas de estágio Rita Amâncio, Mafalda Morgado, Dora Soeiro e Rossana Torres pela partilha, ânimo e conselhos.

À minha família, em especial aos meus pais, à minha irmã, aos meus tios “Xana” e Domingos e aos meus primos Cláudia e João. Obrigada pela compreensão e apoio ao longo de toda a formação.

Por último, mas não menos importante, ao Ivan que, para mim, também já faz parte da minha família. Um enorme obrigada pela paciência, pelo apoio, pelos trabalhos em que me ajudaste, pelos passeios, pelas palavras de incentivo. Por todos os dias e momentos deste sete anos tenho-te tanto a agradecer.

RESUMO

O presente relatório resulta da Prática Profissional Supervisionada em dois contextos socioeducativos de Educação Pré-Escolar: Creche e Jardim-de-Infância.

Tanto na Creche como no Jardim-de-Infância a prática educativa decorreu em Instituições Privadas: em janeiro pude intervir com um grupo de 13 crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 28 meses em Creche e de fevereiro a maio intervim com 17 crianças de 3 e 4 anos em Jardim-de-Infância.

Através de um olhar atento, crítico e reflexivo baseado em pressupostos teóricos, analisa-se a intervenção ocorrida nos dois contextos socioeducativos que contribuíram para esta nova fase que agora se inicia: a de *ser educador*. Este não foi um caminho que construí sozinha, visto que derivou de um período repleto de interações e aprendizagens com e entre crianças, equipas educativas, famílias e comunidade.

Ao longo dos quatro capítulos nos quais o relatório está organizado - caracterização dos contextos socioeducativos, análise da intervenção, problemática e considerações finais - é possível compreender que a reflexão sobre a ação desenvolvida foi uma prática que privilegiei, porque acredito que, só assim, é possível (re)orientar a prática pedagógica, no sentido de a melhorar.

As Questões de Género no Jardim-de-Infância assumiram-se como a problemática mais significativa ao longo da intervenção. Neste capítulo explicita-se a importância deste tema na Educação e a influência das famílias e do educador nas (des)igualdades entre os géneros. Em paralelo, surgem também as vozes das crianças sobre o que consideram *ser* (de e para) *menino* e o *ser* (de e para) *menina* no decorrer de brincadeiras ou atividades por mim desenvolvidas, cuja intenção foi promover “uma educação baseada nos princípios de igualdade entre géneros” (Saavedra, 2005, p. 10).

Palavras-Chave: educação pré-escolar; cidadania; questões de género; igualdade.

ABSTRACT

This report comes from the Supervised Professional Practice in two socio-educational contexts of Pre-school Education: Nursery and Kindergarten.

Both Nursery and Kindergarten educational practice was in Private Institutions: in January, I could intervene with a group of 13 children aged between 18 and 28 months in Nursery and from February to May I intervened with 17 children from 3 to 4 years old in Kindergarten.

With a closer, critical and reflexive look based on theoretical assumptions, examines the intervention occurred in both social and educational contexts which contributed to this new phase that is now beginning: to be an educator. This was not a path that I build by myself, it derived from a period full of interaction and learning with and among children, educational teams, families and community.

Along the four chapters in which the report is organized - characterization of socio-educational contexts, analysis of the intervention, problematic and final considerations - it is possible to understand that reflection on action developed a practice that I privilege, because I believe that only that way it is possible (re)orient the teaching practice in order to improve.

The Gender Issues in the Kindergarten assumed the most significant problematic during the intervention. This chapter explains the importance of this topic in education and the influence of the families and educators in the (dis)equality between genders. In parallel, also emerge the voices of children on what they consider to be (to and from) boy and be (to and from) girl during the games or activities developed by me, whose the intent was to promote “an education based on the principles of equality gender” (Saavedra, 2005, p. 10).

Key words: pre-school education; citizenship; gender issues; equality.

LISTA DE ABREVIATURAS

IA	Investigação-Ação
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCI	Projetos Curriculares Integrados
PEE	Projeto Educativo de Escola
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUÇÃO.....	1
I. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos	3
1. Caracterização para a ação – Creche e JI	3
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Famílias das crianças	5
1.5. Grupo de crianças	6
1.6. Organização da rotina diária e do espaço físico	8
II. Análise reflexiva da intervenção.....	10
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica transversais à Creche e ao JI	10
2. O percurso na Creche	14
2.1. As intenções.....	14
2.2. O espaço e o tempo.....	16
2.3. O trabalho em equipa.....	17
2.4. O envolvimento das famílias	18
3. O percurso no JI.....	19
3.1. As intenções.....	19
3.2. O espaço e o tempo.....	20

3.3. O trabalho em equipa.....	23
3.4. O envolvimento das famílias	23
III. Problemática: “ <i>Vou-te dar um brinquedo de menino: um carro</i> ”... ou o Desmistificar as Questões de Género no Jardim de Infância.	25
3.1. A Cidadania na esfera da Educação.....	26
3.2. “ <i>O meu pai não é uma menina, não tem o cabelo grande</i> ” - A necessidade de intervenção.....	28
3.3. O contributo da Investigação-Ação	30
3.4. Do “ <i>pois é, os meninos não usam vestidos</i> ” ao “ <i>tudo o que aparece no livro é para meninos e meninas</i> ”.....	31
3.5. “ <i>Podemos brincar com os vários brinquedos, mas só aqui na escola!</i> ” – uma possível influência familiar (?)	38
IV. Considerações Finais.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS	52

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> “Um sapo pequeninho”.....	17
<i>Figura 2.</i> “Exploração dos Elementos do Inverno”.....	17
<i>Figura 3.</i> “Túnel Sensorial”.....	17
<i>Figura 4.</i> “Música dos animais”.....	17
<i>Figura 5.</i> Capa do “Livro do Projeto”	21
<i>Figura 6.</i> “Projeto dos Fantoques”	22
<i>Figura 7.</i> “Trabalho de Texto”	22
<i>Figura 8.</i> “Avaliação dos Mapas”	22

<i>Figura 9. “Cartões das Áreas”</i>	22
<i>Figura 10. “Livro dos Porquinhos”</i>	32
<i>Figura 11. “Será que a Joaquina tem uma pilinha?”</i>	34
<i>Figura 12. “Brincadeiras de menino e de menina”</i>	34
<i>Figura 13. “Menino de kilt”</i>	38
<i>Figura 14. “Questionário aplicado às famílias”</i>	39

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1. Caracterização dos grupos de crianças de Creche e JI</i>	7
<i>Quadro 2. Notas de Campo – Creche e JI, alínea a)</i>	11
<i>Quadro 3. Notas de Campo – Creche e JI, alínea b).</i>	11
<i>Quadro 4. Notas de Campo – Creche e JI, alínea c)</i>	12
<i>Quadro 5. Notas de Campo – Creche e JI, alínea d).</i>	13
<i>Quadro 6. Notas de Campo – Creche e JI, alínea e)</i>	14

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – QUADROS DOS DOIS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS	53
<i>Quadro 1. Esquematização da caracterização dos Contextos Socioeducativos</i>	53
<i>Quadro 2. Intenções Pedagógicas das Educadoras Cooperantes de Creche e de Jardim de Infância</i>	56
<i>Quadro 3. Caracterização das famílias do grupo de Creche</i>	57
<i>Quadro 4. Caracterização das famílias do grupo de JI</i>	58

<i>Quadro 5. Materiais existentes e potencialidades das áreas presentes na Creche</i>	59
<i>Quadro 6. Materiais existentes e potencialidades das áreas presentes no JI</i>	61
ANEXO B – NOTAS DE CAMPO DOS DOIS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS	66
1. Notas de campo referentes à Creche	66
2. Notas de campo referentes ao Jardim de Infância	67
ANEXO C – ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E PLANTAS DOS DOIS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS	69
Anexo 1. Rotina diária (dia-tipo) na Creche	69
Anexo 2. Rotina diária (dia-tipo) no JI	73
Anexo 3. Planta da Sala de Creche	79
Anexo 4. Planta da Sala de JI	80
ANEXO D – DADOS RELATIVOS AO CONTEXTO DE CRECHE	81
Anexo 1. Carta de Apresentação para as famílias.....	81
Anexo 2. Atividade realizada pelas famílias	82
Anexo 3. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada *	83
ANEXO E – DADOS RELATIVOS AO CONTEXTO DE JI	84
Anexo 1. Registo de duas atividades realizadas no âmbito do Trabalho de Projeto “Como acontece ser menino ou ser menina na barriga da mãe?”	84
Anexo 2. Atividade realizada pelas famílias	85
Anexo 3. Atividade “As profissões” realizada no âmbito da Problemática – Questões de Género	86
Anexo 4. Atividade “Fotopalavra” (leitura de imagens) – realizada no âmbito da Problemática – Questões de Género	87
Anexo 5. Questionário enviado para as famílias – realizada no âmbito da Problemática – Questões de Género	88

Anexo 6. Entrevista realizada à educadora cooperante – realizada no âmbito da Problemática – Questões de Género	92
Anexo 7. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada *	95

INTRODUÇÃO

Este relatório resulta da Prática Profissional Supervisionada em dois contextos socioeducativos de Educação Pré-Escolar: Creche e Jardim de Infância. Articulando a ilustração do trabalho desenvolvido ao longo da intervenção e fundamentação teórica que sustenta as opções tomadas, este trabalho tem como **objetivo** descrever e analisar de uma forma reflexiva a prática pedagógica desenvolvida em cada valência. É também **intenção** deste relatório refletir sobre as intenções, interações e aprendizagens de uma (quase) educadora, proporcionadas crianças, equipas educativas, famílias e comunidade de cada Instituição.

Iniciada a 6 de janeiro de 2014, a PPS em Creche durou um mês (até 31 de janeiro de 2014) e decorreu com um grupo de 13 crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 26 meses. Quanto à intervenção em JI, esta decorreu de 17 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de 17 crianças de 3 e os 4 anos. A intervenção ocorreu em Instituições Privadas situadas no concelho de Lisboa.

Ao longo do relatório são convocadas **áreas de conhecimento** como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia da Infância e diferentes áreas curriculares como, por exemplo, a Formação Pessoal e Social, a Língua Portuguesa e a Matemática. Através de um processo educativo atento, reflexivo e crítico foi possível compreender a “qualidade das dinâmicas que caracterizam cada instituição como sistema complexo” (Sá-Chaves, 2005, p.11), interativo e único.

Os **procedimentos éticos e deontológicos** foram garantidos porque, como refere Moita (2012) “a educação é uma ocupação ética” (p. 45) que não deve ser esquecida: a) as vozes das crianças são apresentadas com recurso às iniciais dos nomes; b) não foi identificada nenhuma Instituição; c) as fotografias das crianças, autorizadas pelas respetivas educadoras e famílias, surgem desfocadas, de forma a preservar a sua identidade; d) foi privilegiada a devolução da informação através dos cadernos individuais, das paredes da sala de atividades ou de comunicações a outras salas.

Este trabalho está organizado em **quatro capítulos** que se entrecruzam e relacionam:

No **capítulo I** surge uma análise reflexiva sobre os dois contextos onde realizei a intervenção. Aqui se incluem dados relativos ao meio, ao contexto socioeducativo, às equipas educativas, às famílias das crianças e às crianças e, por fim à organização do espaço físico e da rotina diária. Esta análise dos contextos foi essencial, visto que me permitiu “caracterizar o contexto e a situação, [...] [e] conhecer o conjunto dinâmico de características” (Estrela, 1986 citado em Rosa & Silva, 2010, p. 45).

No **capítulo II** explicitam-se as intenções pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos (Creche e JI), recorrendo a um quadro teórico de referência. Também se analisa o percurso percorrido em cada valência, com especial enfoque no espaço e no tempo, no trabalho em equipa e no envolvimento das famílias.

É no **capítulo III** que surge a problemática que ocorreu em JI: “as Questões de Género”, ou seja, a forma como *meninas* e *meninos* referem aquilo que consideram “mais apropriado” para o seu género. Como fui verificando diferentes estereótipos relacionados com cores, brinquedos ou profissões procurei *desmistificá-los* através de atividades no sentido de promover a igualdade.

No **capítulo IV** encontram-se as considerações finais onde se reflete e avalia a intervenção realizada ao longo dos dois contextos, salientando a construção da minha identidade profissional, as dificuldades e aprendizagens sentidas em cada um deles.

É de salientar que “os procedimentos de recolha de dados seguem uma «estratégia de combinação»” (Oliveira, 2009, p. 84): **procurei recorrer a diferentes fontes de informação**, tais como análise dos documentos estruturantes das Instituições (Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Grupo, Plano Anual de Atividades); questionários, entrevistas e conversas informais com as equipas educativas, crianças e famílias; trabalhos realizados com e pelas crianças; observação direta; fotografias e notas de campo. Acredito que, através da triangulação de diferentes dados, é possível adquirir informação mais completa sobre as Instituições e sobre os atores que a frequentam e, no fundo, que dela fazem parte.

I. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos

Tal como refere Tomás (2008), “podemos afirmar que há uma influência mútua entre contextos e crianças” (p. 391). Posto isto, importa refletir sobre o período que é caracterizado por interações e aprendizagens das crianças resultantes das relações com pares, adultos e comunidade. Para o compreender realiza-se “um *flash* do meio social” (Ferreira, 2004, p. 67) dos dois contextos onde decorreu a PPS porque “o pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam” (Portugal, 2009, p. 40).

1. Caracterização para a ação – Creche e JI

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos

Realizei a PPS em Creche e JI em Instituições Privadas situadas no concelho de Lisboa. Estas apresentam como um dos objetivos a interação com a comunidade, visto que são vários os serviços presentes (**ver anexo A – quadro 1.**) sendo frequente a realização de atividades com as crianças e respetivas famílias no meio envolvente (**ver anexo B – 1.1. e 2.1.**).

Relativamente à Creche, esta encontra-se numa zona residencial acessível em termos de transportes. De acordo com a Coordenadora Pedagógica, verifica-se que existe uma relação de proximidade com os serviços existentes, visto que os responsáveis conhecem e convidam as crianças para visitarem os seus espaços. Situa-se numa freguesia marcada pelo envelhecimento da população e pela migração dos jovens para a periferia¹.

Quanto à valência de JI, a Instituição está inserida numa zona habitacional bastante movimentada da cidade. Como presente no PEE (2014, s/p) e de acordo com o *site* da freguesia, o comércio assume um papel importante neste local. Na freguesia residem, segundo este *site*, grupos de diferentes culturas, que foram recentemente realojados num bairro próximo.

¹ Dados recolhidos no *site* da freguesia onde a Instituição se situa. Por motivos de confidencialidade, este, bem com o de JI, não se identificam.

Estes aspetos devem ser considerados por parte da equipa educativa, uma vez que “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças” (Tomás, 2008, p. 391).

1.2. Contexto socioeducativo

A Creche, fundada em 2002, surgiu da necessidade das diretoras para colocarem os seus filhos, visto que na época nenhuma instituição dava as respostas que consideravam adequadas. Atualmente, apenas funciona a valência de Creche, que acolhe 71 crianças. É constituída por dois pisos, com uma área total de 750 m², sendo que o espaço inferior diz respeito ao JI (abre no próximo ano letivo) e o espaço superior à Creche. Um dos objetivos da Instituição é proporcionar “a continuidade dos cuidados assegurados pela família, atendendo a que o desenvolvimento de cada criança é individual” (RI, 2013, s/p). Estão em funcionamento cinco salas para crianças entre os 3 e os 36 meses. Funciona com o horário das 7h45 às 19h30, de 2ª feira a 6ª feira.

A Instituição de Ensino Particular e Cooperativo com fins lucrativos na qual realizei a PPS de JI foi criada em 1967 para frequência dos filhos dos funcionários de uma empresa. Tem lugar num edifício-moradia com três pisos e sótão, com uma área total de 501 m². Possui três valências (Creche, JI e Sala de Estudo) e abrange cerca de 120 crianças. Encontra-se aberta de 2ª a 6ª feira, das 8h00 às 19h30. Segundo o PEE, “o infantário [adota] [...] pedagogias e metodologias de trabalho ativas, construtivistas, que implicam a criança em processos de investigação” (2014, p. 17). Os objetivos decorrem dos princípios defendidos pelo Movimento da Escola Moderna: “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2013, p. 144).

1.3. Equipa educativa

Antes de mais, “percebe-se que o ato do cuidado depende da percepção de alguém em relação às necessidades do outro, da sua disponibilidade e do seu envolvimento” (Coutinho, 2002, p. 9). Em ambas as Instituições a equipa educativa era composta por uma Educadora de Infância e por uma Assistente Operacional, equipas

que já tinham trabalhado juntas anteriormente². Relativamente às intenções educativas (ver anexo A – quadro 2.), a educadora de Creche privilegia particularidades dos modelos HighScope e Reggio Emilia. Já a educadora de JI adota o MEM. Ambas privilegiam a visão das crianças como “socialmente competentes [...] autónomos e capazes de iniciativas” (Portugal, 2009, p. 58). As intenções das educadoras foram tidas em consideração na minha ação, visto que procurei dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas mesmas.

A relação entre as equipas educativas tem como um dos objetivos primordiais um “autêntico trabalho colaborativo” (Roldão, 2007, p. 25), não existindo uma divisão “rígida” das tarefas a realizar, de forma a acompanhar o grupo nos vários momentos da rotina. Para além disso, é notória a partilha e o debate de ideias para as atividades, o que faz transparecer uma relação de proximidade e confiança entre a equipa educativa.

Também foi possível observar a interação das equipas de sala com equipas educativas de outras salas, partilhando ideias e recursos, criando, assim, um espaço de debate e reflexão sobre as suas práticas. Assim, “quando o *trabalho em equipa entre equipas* ocorre, o centro infantil funciona como uma comunidade” (Post & Hohmann, 2003, p. 306, grifo do autor).

1.4. Famílias das crianças

Tendo em conta que “o mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar, as outras crianças e a creche [...] [e o] jardim-de-infância” (Portugal, 1998, p. 123), importa considerar os dados familiares (ver anexo A – quadro 3 e 4), de forma a ser possível caracterizá-los.

Na Creche verifica-se que em 13 famílias, seis têm apenas um filho, outras seis possuem “uma estrutura familiar moderna, composta pelo casal e por dois filhos” (Ferreira, 2004, p. 68) e apenas uma com três filhos. A idade dos progenitores das

² No entanto, na Creche a equipa educativa tinha estado com um grupo diferente do atual. No caso do Jardim de Infância, a equipa de sala acompanhou este grupo no ano letivo anterior.

crianças varia entre os 29 e os 42 anos. Verifica-se que apenas um progenitor está desempregado e só uma criança tem os pais divorciados³.

Relativamente ao JI, verifica-se que a maioria das famílias (11 em 17) possui dois filhos, sendo que seis famílias têm apenas um filho. Quanto às profissões, estas são muito diversificadas, sendo as profissões jornalista (três) e engenheiro (três) as mais frequentes. São vários os irmãos das crianças da sala onde realizei a PPS que frequentam a mesma Instituição (sete), verificando-se uma grande interação entre as crianças ao longo dos dias, brincando juntas no recreio ou visitando as salas dos irmãos.

As crianças dos dois grupos de estágio possuem nacionalidade portuguesa e vivem perto da Instituição que frequentam. Em ambos os contextos as famílias assumem um papel ativo, indo várias vezes à sala para realizar atividades (**ver anexo B – 1.2. e 2.2.**). Mantêm uma relação próxima de confiança e respeito com as equipas educativas, verificando-se que existe “uma *circularidade ao nível do bem-estar*: [onde] o bem-estar de crianças e pais é altamente interdependente” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 20, grifo do autor)

1.5. Grupo de crianças

Antes de iniciar a PPS em Creche e em JI considerei essencial elaborar “um retrato de conjunto” (Ferreira, 2004, p. 74) dos grupos de crianças. Compreendi que existe uma “heterogeneidade interna das crianças” (Ferreira, 2004, p. 75), como é possível observar no *Quadro 1 – Caracterização dos grupos de crianças de Creche e JI*, que importa considerar na ação do educador tendo em conta os interesses e necessidades do grupo.

³ Na Creche não foram disponibilizadas informações sobre as habilitações literárias. Já no JI não foram disponibilizados dados relativos às idades nem às habilitações literárias das famílias.

Quadro 1. Caracterização dos grupos de crianças de Creche e JI

	Creche		JI	
Número de Crianças	13		17	
	7 do sexo feminino	6 do sexo masculino	11 do sexo feminino	6 do sexo masculino
Idade	18 a 26 meses		3 e 4 anos	
Percurso Institucional	9 já frequentavam a Instituição no ano anterior	4 frequentam a Instituição pela 1ª vez	16 já frequentavam a Instituição no ano anterior	1 frequenta a Instituição pela 1ª vez

Fonte: Elaboração própria. Dados recolhidos através de conversas informais com as equipas educativas.

Relativamente à Creche, as crianças dominam “um conjunto de palavras que pode[m] usar repetidamente e com eficácia” (Brazelton & Greenspan, 2000, p. 240), sendo capazes de realizar frases curtas. Também já são visíveis algumas brincadeiras do faz-de-conta, visto que começam “a integrar as rotinas da[s] sua[s] vida[s] na brincadeira e imita[m] os papéis dos adultos que a[s] rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2000, p. 240).⁴ Verifica-se que a maioria das crianças já é autónoma em determinadas ações, nomeadamente no que diz respeito à alimentação e ao vestir/despirm a roupa (**ver anexo A – 1.3.**). Para além disso, como “vão ganhando um sentido de si [...] [reclamam] as coisas como sendo “Minhas!”” (Post & Hohmann, 2003, p. 89), existindo, por vezes, momentos de conflito, devido à disputa de brinquedos. Ao nível físico, as crianças já são capazes de se movimentarem entre os vários espaços, porque “as suas grandes capacidades motoras [se] desenvolveram [...] ao ponto de ser capaz de trepar alguma coisa” (Brazelton & Greenspan, 2000, p. 241).

Quanto ao grupo de JI, “a linguagem está em explosão. [...] É nesta altura que muitas crianças parecem constantemente a fazer perguntas” (Brazelton & Greenspan, 2000, p. 242). De facto, são muito curiosas e interessadas sobre o que as rodeia e demonstram um vocabulário variado (**ver anexo A – 2.3.**). Verifica-se, no entanto, a existência de duas crianças que apresentam dificuldades ao nível da linguagem. Quanto à interação entre pares, “a criança de três anos é uma pessoa muito social” (Brazelton &

⁴ “Enquanto um pequeno grupo de crianças estava a brincar [...] eu estava a observar o L.C. e a M.A.C. a brincarem ao “faz-de-conta”: seguravam cuidadosamente nos bebés, davam os biberons e falavam um com o outro”. (**Nota de Campo, 10 de janeiro de 2014, 10h40, sala de atividades**)

Greenspan, 2000, p. 242): brincam, em grande parte do tempo, com as restantes crianças e quando trazem algo para a sala demonstram uma extraordinária competência “para partilhar e cooperar” (Brazelton & Greenspan, 2000, p. 242).⁵ Este grupo é muito autónomo, o que também se deve ao facto dos materiais presentes na sala estarem ao seu alcance e disposição sempre que necessitam deles.

1.6. Organização da rotina diária e do espaço físico

Tanto na Creche como no JI deve existir “uma determinada rotina, uma estrutura suave, mas funcional” (Vasconcelos, 1997, p. 146), na qual as crianças participam ativamente, interagem e aprendem com base na organização diária estabelecida em conjunto com a equipa educativa.

Ao nível da Creche, verifica-se que grande parte das rotinas (**ver anexo C – 1.**) está relacionada com cuidados individuais (higiene, sesta e refeições). É nestes momentos que as crianças têm um apoio mais individualizado da equipa de sala, cujo intuito é “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 2012, p. 5). (**ver anexo B – 1.4.**)

No que diz respeito ao JI (**ver anexo C - 2.**), como é uma sala onde se implementa o MEM, as atividades e projetos ocorrem no período da manhã e “a tarde é dedicada a actividades culturais” (Folque, 2012, p. 58). À sexta-feira à tarde é dia de Reunião do Conselho (**ver anexo B – 2.4.**): “as crianças e o educador avaliam os aspectos mais significativos da semana [...] e analisam as sugestões para futuros planos” (Folque, 2012, p. 59). De facto, a rotina está relacionada com os vários instrumentos reguladores presentes na sala (Mapa de Atividades, Mapa das Tarefas, Diário, entre outros) porque “são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p. 9).

Também o espaço físico (**ver anexo C – 3 e 4**) surge “como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se

⁵ “Depois de escrever o nome no Mapa “Quero Contar, Mostrar ou Escrever”, o A.P. disse o que queria comunicar: “Eu hoje trouxe rebuçados para partilhar com os amigos!” e começou a tirar do bolso os rebuçados que tinha, pondo-os em cima da mesa”. (**Nota de Campo, 13 de março de 2014, sala de atividades, 10h00**)

relacionam” (Iglesias, 1998, p. 233). As duas salas de atividades estão organizadas por áreas que contém materiais diversificados ao alcance das crianças (**ver anexo A - 5 e 6**), potenciando, assim, a exploração livre destes (**ver anexo B – 1.5**) e a sua arrumação. A decoração inclui trabalhos realizados pelos grupos, sendo regularmente alterada, de acordo com as atividades realizadas (**ver anexo B – 2.5**). Todos os equipamentos, na sala e nos restantes espaços físicos têm em conta a segurança e o bem-estar das crianças.

A caracterização acima descrita permite ao educador adequar as suas ações pedagógicas às crianças, nunca esquecendo que cada uma delas, como “actor social competente” (Ferreira, 2006, p.36) assume “um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p. 19). Assim, no capítulo seguinte são identificadas as intenções para a prática educativa, seguindo-se uma explicitação da forma como estas foram concretizadas nos contextos de Creche e de JI.

II. Análise reflexiva da intervenção

Depois de “observar cada criança e o grupo [...], recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, 1997, p. 25), explicitam-se agora as intenções pedagógicas que privilegiei em Creche e JI. Em ambos os contextos assumi uma perspectiva crítica ao refletir sobre as minhas ações, (re)adaptando-as quando necessário, o que me permitiu “tomar decisões [mais] oportunas e adequadas e implementar soluções [...] que [...] [pudessem] transformar positivamente as realidades de cada contexto” (Sá-Chaves, 2002, citado em Rosa & Silva, 2010, p. 44).

1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica transversais à Creche e ao JI

Como é na “infância [que se] lançam [...] as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc” (Portugal, 2009, p. 33), este é um período que se deve pautar pela intencionalidade das ações do educador. Tal como mencionado nas OCEPE (ME, 1997), estas intenções devem passar pelo **observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular** (pp. 25-28), numa perspectiva participada, flexível e integradora das crianças, das suas famílias e da equipa educativa. Por isso, considero que cabe ao educador estruturar um currículo “intencional [par]a promoção da diferença, a afirmação da especificidade, a curiosidade pelo “outro” e a exploração de práticas de equidade que garantam acções afirmativas” (Vasconcelos, 2012a, p. 19). É de referir que a base indispensável para as intenções foi a caracterização reflexiva que surge no capítulo I, porque considero ser essencial conhecer as realidades adjacentes a cada contexto, de forma a adequar as minhas propostas aos grupos em questão.

Apesar de verificar que cada intenção está “sempre relacionada com a especificidade do contexto, com o espaço e tempo” (Cardona, 2008, p. 13), no decorrer da prática fui confirmando que existiam intenções comuns a ambos os contextos. Estas apresentam-se em seguida.

a) Estabelecer relações com base na segurança, no afeto e na brincadeira

Este é um ponto que considero essencial, visto que acredito que as crianças necessitam de “ambiente[s] imbuídos de amor e auto-estima, segurança emocional e que permitam um sentimento de controlo” (Vasconcelos, 2011, p. 115) para se sentirem apoiadas nas conquistas que vão fazendo, como ilustra o *Quadro 2 – Notas de Campo - Creche e JI, alínea a).*

Quadro 2. Notas de Campo – Creche e JI, alínea a).

Na Creche: “Enquanto mudava a fralda à M.C. e ao M.J. ia interagindo e brincando com as respetivas crianças (fazendo barulhos com a boca na barriga das crianças, cócegas, etc), de forma a fazer do momento de higiene um momento de intimidade, tranquilidade e confiança” (Nota de Campo, 30 de janeiro de 2014, casa de banho, 15h50)	No JI: “Poucos minutos após a minha chegada ao recreio, vi o E.C. <i>triste</i> , encostado a uma parede com a chucha e a fralda na cara Fui ter com ele e perguntei-lhe: “Estás <i>triste</i> porque a mãe foi embora, é isso?” e ele disse-me que sim. Questionei-o: “Queres vir um bocadinho para o meu colo para ver se não ficas tão <i>triste</i> ?” ao que ele respondeu afirmativamente (Nota de Campo, 20 de fevereiro de 2014, 9h15).
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

No contexto de Creche, os momentos de cuidados concorreram para concretizar esta intenção, na medida em que a interação na mudança da fralda foi uma excelente oportunidade para fortalecer a relação de confiança com cada criança. Quanto ao JI, esta intenção permitiu que, por exemplo, o E.C. se sentisse mais *seguro* porque, minutos depois, começou a interagir com as restantes crianças, sorrindo e batendo palmas.

b) Proporcionar momentos nos quais as crianças façam as suas próprias escolhas

Considero que, tanto em Creche como no JI, “children [...] are capable of making thoughtful decisions about their behavior” (Epstein, 2003, p. 1), como observável no *Quadro 3 – Notas de Campo - Creche e JI, alínea b).*

Quadro 3. Notas de Campo – Creche e JI, alínea b).

Na Creche: “Depois de uma atividade de pintura constatei que o M.J. pintou só um bocado, virando-se várias vezes para trás. Perguntei-lhe se não queria fazer mais e respondeu que não. Ajudei-o a sair, permitindo que escolhesse outra área (Nota de Campo, 27 de janeiro de 2014, sala de atividades, 11h00)	No JI: “O grupo do Projeto esteve comigo a escrever entrevistas para entregar às salas Sugeriram entregá-las ao Berçário, à sala dos 4/5 anos e à dos 5 anos, para obterem respostas a algumas questões do Projeto” (Nota de Campo, 21 de março de 2014, sala de atividades, 10h45).
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração Própria

Na Creche, o M.J. demonstrou vontade em não realizar mais a atividade ao “virar as costas [que] é a maneira de o bebê dizer *Já chega*” (Post & Hohmann, 2003, p. 77, grifo do autor). Por isso, adotei uma postura flexível e possibilitei que escolhesse outra área para explorar. Já no Jl, compreendi “o quão importante e necessário é *saber escutar*” (Freire, 1996, p. 127, grifo do autor), o que me permitiu ir ao encontro das necessidades e ideias do grupo. Neste sentido, tive em conta as propostas que as crianças sugeriam, sendo que a Metodologia de Trabalho de Projeto foi uma mais-valia “capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança” (Gambôa, 2011, p. 49).

c) Realizar atividades partindo do que as crianças já sabem e conhecem

Quando o educador parte “do que a criança já sabe [...] valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Rosa & Silva, 2010, p. 48), proporcionando, assim, experiências mais significativas, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança. Por isso, procurei observar e escutar o que as crianças tinham para dizer, como confirma o *Quadro 4 – Notas de Campo - Creche e Jl, alínea c)*.

Quadro 4. Notas de Campo – Creche e Jl, alínea c).

<p>Na Creche: “Como estava sozinha, por uns momentos, com as crianças, cantei três músicas dos animais: cada criança escolhia um e, de seguida, cantávamos a canção associada a esse animal. As crianças iam sempre sugerindo novas canções, estavam <i>entusiasmadas</i>, batendo palmas, sorrindo e acompanhando a canção”. (Nota de Campo, 22 de janeiro de 2014, 16h20, sala de atividades)</p>	<p>No Jl: “Estávamos <i>ao redor da mesa grande</i> e eu e a equipa educativa questionámos se alguém sabia como é que os bebês surgiam dentro da barriga da mãe, a propósito do Projeto “Como acontece ser menino ou ser menina na barriga da mãe?”: “a mãe estava triste, comeu muito e ficou grávida” (C.S.M.), “abre-se a barriga da mãe e põe-se lá o bebê dentro” (A.G.), “o bebê pode sair pelo pipi ou pela barriga” (M.F.). (Nota de Campo, 11 de março de 2014, 10h20, sala de atividades).</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração Própria.

Por exemplo, na Creche procurei cantar canções que as crianças já conheciam, para que me pudessem acompanhar a cantá-las, participando e sugerindo novas músicas: ao reconhecerem as canções, foram capazes de também as cantar. No Jl este foi um dos valores que tive em consideração: ao reconhecer que “observar e escutar a criança [se] torna [...] essencial para conhecer, para adequar as propostas [...] e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p. 5) verifiquei que cada criança

“constrói os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias” (Sarmento, 2009, p. 61) que vai utilizando ao longo dos dias.

d) Valorizar e promover a participação das famílias

Considerando as “relações de proximidade entre as famílias e educadoras decorrentes da idade da criança, da proximidade gerada pelo cuidar enquanto componente da educação” (Sarmento & Marques, 2006, p. 71), solicitei a colaboração das famílias em determinadas atividades ao longo da intervenção, como demonstra o *Quadro 5 – Notas de Campo - Creche e JI, alínea d*), preservando uma relação de proximidade e confiança com as mesmas.

Quadro 5. Notas de Campo – Creche e JI, alínea d).

Na Creche: “Hoje foram várias as famílias que trouxeram as “Quadras do Inverno”, o trabalho que eu havia solicitado. Foi marcante ver que colaboraram e escreveram quadras criativas, demonstrando uma grande disponibilidade para enriquecer, ainda mais, o meu estágio. Ouvir os pais a dizer às crianças para me entregarem as quadras fez-me sentir <i>bem</i> ”. (Nota de Campo, 24 de janeiro de 2014, 16h40, sala de atividades)	No JI: “Foi interessante ver a partilha de conhecimentos entre as duas salas [Projeto “De onde nascem os bebés” da sala dos 2/3 anos], visto que permitiu, por exemplo, que as crianças da minha sala quisessem construir cartazes com as respetivas famílias sobre a altura em que estavam na barriga da mãe porque as crianças mais novas fizeram cartazes idênticos com as suas famílias”. (Nota de Campo, 25 de março de 2014, 10h25, sala de atividades dos 2/3 anos)
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração Própria.

Ainda que tenha sido no JI que esta intenção se revelou mais consistente (porque a PPS em Creche foi mais curta), em ambos os contextos foram realizadas iniciativas que integrassem a relação escola-família. Na Creche propus que redigissem quadras sobre o Inverno, onde foi notório empenho e criatividade por parte das famílias. No JI, para além de outras atividades, a tarefa acima descrita surgiu no âmbito do Trabalho de Projeto que desenvolvi com as crianças, onde os familiares se assumiram “parceiros nos projectos que estão a ser desenvolvidos” (Vasconcelos, 2009, p. 65). Foi através de iniciativas como estas que compreendi “que as relações família-escola são parte integrante da vida dos adultos e das crianças” (Ferreira, 2006, p. 55).

e) Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa, privilegiando uma relação de diálogo e proximidade

Tendo em conta que o trabalho em equipa se caracteriza “pela confiança e respeito mútuos [...] [e pelo] constante dar-e-receber” (Post & Hohmann, 2003, p. 327), as conversas informais com as educadoras ao longo das atividades e as reuniões semanais, como ilustra o *Quadro 6 – Notas de Campo - Creche e JI, alínea e)*, permitiram-me refletir sobre a minha prática. Ao longo da intervenção confirmei que o trabalho colaborativo é um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p. 27).

Quadro 6. Notas de Campo – Creche e JI, alínea e).

Na Creche: “Falei com a educadora para saber como tinha corrido a atividade [dinamização da história “Sonho de Neve” de Eric Carle]. No geral, correu bem: segundo a educadora, os animais e o esferovite foram bem pensados e já tive o cuidado de adequar a linguagem às crianças, ainda que alguns pormenores pudessem ser melhorados, tais como, virar os animais para as crianças”. (Nota de Campo, 13 de janeiro de 2014, 12h45, sala de atividades)	No JI: “Fui ter com a educadora à sala para falarmos sobre alguns aspetos que tinham acontecido naquela semana até então. “O que é que achas que esta semana não tem resultado muito bem?” perguntou-me a educadora. “Eu penso que, tal como a semana passada com o Dia do Pai, esta semana com a Exposição “Máquina do Tempo”, as crianças, como não estiveram muito tempo na sala, não têm preenchido muito os instrumentos reguladores. Para além disso, em certos dias não temos feito a avaliação do final do dia...”. A educadora disse-me: “Pois é, tens razão, é isso mesmo! Sabes, a avaliação do final do dia é muito importante.”. (Nota de Campo, 26 de março de 2014, 17h20, sala de atividades).
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração Própria.

Tanto no contexto de Creche como no contexto de Jl as educadoras cooperantes privilegiavam momentos em que fosse possível analisar e refletir sobre atividades/momentos que tinham ocorrido ao longo das semanas, o que me permitiu responder de uma forma mais adequada ao grupo de crianças.

2. O percurso na Creche

2.1. As intenções

a) Promover a autonomia das crianças

Como referido na caracterização, a maioria das crianças já era autónoma, apesar de ter verificado que algumas crianças ainda necessitavam de mais apoio em determinados momentos, como se pode ver pela nota de campo.

“Enquanto subia o escorrega, a S.C. dizia-me “ajuda ajuda” para subir os degraus. Mostrei-lhe que se devia segurar na parte de cima do escorrega, o que a S.C. fez de seguida. Quando chegou ao topo do escorrega, sentou-se, levantou as mãos e começou a dançar ao ritmo da música que tocava”. (**Nota de Campo, 8 de janeiro de 2014, 10h10, *Open Space***).

Assim, a promoção da autonomia foi uma intenção deste contexto, seguindo as intenções da educadora presentes no PCG (2013). Procurei dar a cada criança espaço e tempo necessários para que fossem capazes de realizar as ações autonomamente porque, tal como refere Portugal (2012), é nesta idade que a autonomia se torna “a tarefa desenvolvimental dominante para as crianças” (p. 11).

b) Respeitar a individualidade apresentada por cada criança

Como é possível observar pela caracterização, as crianças deste grupo apresentam diferentes idades e “níveis de desenvolvimento” (PCG, 2013, s/p). Cada uma apresenta características únicas que “as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 66). Assim sendo, procurei agir de acordo com o temperamento e personalidade de cada uma, como é exemplo a situação ocorrida com o L.L.

“Hoje o L.L. estava a chorar porque gosta de sentir a presença de um adulto perto dele para adormecer. Verificando esta situação, coloquei-me ao lado do seu catre e pus a minha mão sobre o seu corpo, tentando-o tranquilizar” (**Nota de Campo, 22 de janeiro de 2014, 12h45, sala de atividades**).

c) Proporcionar atividades sensoriais

Como é “através da coordenação de paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções [que as crianças] são capazes de construir conhecimento” (Post &

Hohmann, 2003, p. 23), ao longo da intervenção recorri a diferentes atividades como, por exemplo, a exploração de jornais ou a construção de um Túnel Sensorial, de forma a dar a conhecer às crianças um novo “mundo” através dos sentidos, promovendo, desta forma, o desenvolvimento motor e sensorial.

“Um dos momentos mais marcantes foi ver as crianças dentro do túnel sensorial escondidas e vê-las a espreitar através das figuras de papel celofane para dentro e para fora do túnel” (**Nota de Campo, 22 de janeiro de 2014, 10h30, *Open Space***).

De acordo com as intenções acima mencionadas, de seguida apresenta-se uma **análise crítica e reflexiva sobre a minha intervenção em Creche**. Até porque cada Instituição é “um *lugar*, um *tempo* e um *contexto*, [...] *organização e vida*” (Alarcão, 2001, p. 18, grifo do autor).

2.2. O espaço e o tempo

Tendo em conta que devem existir “espaços e materiais [...] cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar” (Lino, 2013, p. 120) procurei proporcionar momentos nos quais as crianças pudessem explorar materiais diversificados e desafiadores, que incitassem a interação com os objetos, mas também com as restantes crianças e equipa educativa. Os temas abordados durante a intervenção foram “**Os animais**”, “**O inverno**”, **experiências sensório-motoras** e de **desenvolvimento da Linguagem**, visto que as crianças demonstravam interesse e curiosidade por estes temas; já tinham a marcha adquirida, porém algumas crianças ainda apresentavam dificuldades de coordenação durante a mesma; expressavam-se através de frases curtas; estavam incluídos no PCG (2013), indo ao encontro das intenções da educadora.

Por exemplo, no tema “**Os animais**” uma das atividades desenvolvidas foi “Um sapo pequenininho” (**ver *figura 1***), cuja intenção foi explorar e imitar sons, bem como desenvolver a motricidade fina; no tema “**O inverno**” a “Exploração dos Elementos do Inverno” permitiu que as crianças explorassem livremente os materiais e se

relacionassem com pares e adultos, brincando ao “faz-de-conta” (**ver figura 2**); através do “Túnel Sensorial”, incluído nas **Experiências Sensório-Motoras**, foi possível explorar diferentes materiais sensoriais nele presentes (*CD's*, esponjas, lãs, entre outros) e experimentar o “dentro e fora” através da entrada e saída do mesmo (**ver figura 3**); através das “Músicas dos animais”, na **Linguagem Oral**, as crianças puderam ouvir, explorar e responder a canções associadas aos diferentes animais (**ver figura 4**).⁶



Figura 1. “Um sapo pequeninho”.



Figura 2. “Exploração dos Elementos do Inverno”.



Figura 3. “Túnel Sensorial”.



Figura 4. “Música dos animais”.

Para além disso, como “o dia e a semana são organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças” (Araújo, 2013, p. 43), procurei integrar-me nos momentos da rotina (chegada, higiene, refeições, sesta, saída) que não encarei como “uma mera relação de “tomar conta”” (Portugal, 2012, p. 8), mas como situações privilegiadas para estabelecer relações de proximidade e afeto, porque acredito que é nestes momentos que “as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador” (Post & Hohmann, 2003, p. 229). Também procurei que nas transições entre rotinas as crianças estivessem envolvidas em situações de aprendizagem, recorrendo a diferentes canções, histórias ou brincadeira livre, de forma a que o grupo permanecesse interessado e motivado.

2.3. O trabalho em equipa

Tanto com a educadora cooperante como com a assistente operacional procurei manter uma relação de proximidade e de “comunicação aberta” (Post & Hohmann,

⁶ Para informações mais detalhadas, consultar pp. 20-24 do Portfólio da PPS em Creche.

2003, p. 332): depois de realizar as atividade reunia-me com a equipa educativa para saber o que tinha corrido melhor ou menos bem, dando a conhecer as atividades que tinha planeadas para a semana seguinte e recebendo também conselhos de melhoria⁷. Perante algumas das propostas, a educadora sugeria que reformulasse certas atividades, de forma a adequá-las de forma mais coerente ao grupo. No entanto, senti que, talvez por inexperiência minha, o trabalho colaborativo não foi vivido como eu pretendia porque, por vezes, devido a situações imprevistas, não foi possível planificar as atividades em conjunto ou reunir para abordar questões relativas à intervenção. Por isso, acabei por sentir que o envolvimento da equipa de sala nas atividades poderia ter sido algo mais bem conseguido nesta valência.

2.4. O envolvimento das famílias

Por se ter tratado apenas de um mês de intervenção, não me foi possível concretizar muitas atividades de envolvimento das famílias. Considero que, tal como refere Oliveira-Formosinho (2000) “a educação de infância [...] requer das suas profissionais uma integração dos serviços para as crianças e as suas famílias que alarga o âmbito das interações profissionais” (p. 160). Comecei por elaborar uma carta de apresentação às famílias (**ver anexo D – 1.**), com o intuito de apresentar as minhas intenções pedagógicas para o período de intervenção. Também solicitei às famílias que colaborassem numa atividade relacionada com o tema “**Inverno**” (**ver anexo D - 2**), sendo que verifiquei que foram muitas as famílias a colaborar e foi notório o empenho e criatividade que demonstraram. Era frequente referirem às crianças “vai mostrar e dar o trabalho à Andreia” o que demonstra que as famílias aderiram ao que foi solicitado e fizeram questão que o trabalho me fosse entregue em mãos.

Ao longo da intervenção foram colocadas nas paredes e *placards* fotografias das atividades e os trabalhos, para que pudessem acompanhar as atividades que estavam a ser desenvolvidas.

⁷ “Enquanto a assistente operacional dinamizava uma história foi-me dando várias “dicas” para melhorar na leitura dos livros: abreviar e simplificar a história, dizer aqueles aspetos que sejam mais significativos para as crianças e ocultar aqueles que sejam mais abstractos e de difícil compreensão ou alterar o tom de voz”. (**Nota de Campo, 15 de janeiro de 2014, 11h20, sala de atividades**)

3. O percurso no JI

3.1. As intenções

O facto de nunca ter estado num contexto que implementasse o MEM fez com que sentisse um pouco *ansiosa*. Por isso, desde o primeiro dia, observei tudo o que se passava dentro e fora daquela sala de atividades e foi com base na observação e no diálogo com a equipa educativa que fui sendo capaz de delinear as intenções que considerava adequadas.

a) Fomentar a cooperação entre as crianças

Como referido na caracterização, as crianças revelam um grande espírito de partilha e cooperação ao longo das várias atividades, como é possível observar pela nota de campo apresentada abaixo. Sendo este um dos grandes valores do MEM procurei ser o educador “dinamizador [...] da cooperação” (Niza, 2013, p. 158) no decorrer da intervenção porque “a organização cooperativa está profundamente enraizada na cultura do MEM” (Folque, 2012, p. 52).

“Perguntei à M.F. “Podes-me ajudar aqui no Projeto? Gostava que desenhasse uma mãe no médico a fazer uma ecografia. Queres?”. Ao que ela respondeu “Sim, quero!”. Ao ouvir isto, a A.G. disse: “Mas eu também quero fazer...”. Foi então que a M.F. respondeu: “Eu posso desenhar o médico e depois tu desenas a mãe!”. “Que boa ideia!” referi eu ao verificar o momento de cooperação e partilha”. **(Nota de Campo, 3 de abril de 2014, 11h00, sala de atividades).**

b) Despistar os estereótipos de género

Depois de conversar com a educadora sobre uma problemática, sugeriu-me que realizasse algo relacionado com as Questões de Género, visto que eram várias as expressões estereotipadas que as crianças utilizavam (como ilustra a nota de campo apresentada abaixo) porque “em idade pré-escolar, as crianças já rotulam e categorizam diferentes actividades em termos de género” (Fagot *et al*, 1992, citado por Stroufe e por

Silva, 2005, p. 11). Por isso, procurei realizar atividades que promovessem a igualdade entre *meninos* e *meninas*, como se pode analisar mais à frente no capítulo III deste Relatório.

“Acho que o B.F. é uma MENINA!” disse-me o A.P. Eu perguntei: “Mas porque é que dizes isso?” e ele respondeu: “Porque o B.F. tem um colar e só as meninas usam colares”. (Nota de Campo, 13 de maio de 2014, 10h20, sala de atividades).

c) Adotar uma visão democrática do espaço-sala, valorizando as opiniões das crianças

Como presente na caracterização, as crianças brincavam e interagiam, em grande parte do tempo, com outras crianças. Por vezes, quando existiam ações que não gostavam (como é exemplo a nota de campo que se apresenta), escreviam-nas na coluna “Não gostei” do Diário, um dos instrumentos essenciais para concretizar esta intenção. Através do diálogo e escuta procurei saber o que cada criança tinha para dizer, visto que é neste ambiente que se vive “*a prática democrática da organização partilhada por todos*” (Niza, 2013, p. 146, grifo do autor).

“Na Reunião do Conselho analisei o Diário com o grupo: “Quem é que escreveu isto aqui?”, perguntei. “Fui eu” respondeu o A.A. “E eu também!” acrescentou a C.S.M. “É que nós não gostámos que o E.C. fizesse aquelas coisas «feias»... que nos cuspiisse” afirmou a C.S.M. “E.C. o que é que tens a dizer aos amigos?” perguntei. “Desculpa...” respondeu” (Nota de Campo, 4 de abril de 2014, sala de atividades, 16h00).

Também no JI se elabora, de seguida, uma “**reflexão sobre um processo de intervenção** que é em si mesmo, um processo, que se constrói passo a passo, numa interacção entre diferentes factores” (Oliveira, 2009, p. 100).

3.2. O espaço e o tempo

Considerando que cabe à equipa educativa “criar [...] um ambiente organizado, atractivo e entusiasmante” (Siraj-Blatchford, 2007, p. 17) que promova uma aprendizagem ativa das crianças, também neste contexto introduzi alterações na sala. Ainda que não exclusivamente, estas relacionaram-se com o Trabalho de Projeto que desenvolvi em conjunto com as crianças, com o tópico “Como acontece ser menino ou ser menina na barriga da mãe?”. Este surgiu a partir de uma questão da C.S.M que tinha a mãe grávida e queria saber como é que a mana tinha “aparecido” dentro da barriga. Durante cinco semanas, crianças, equipa educativa e famílias foram conduzidas “a novos patamares do conhecimento” (Vasconcelos, 2012b, p. 39) através de “um instrumento privilegiado com o qual se atinge um nível de profundidade e riqueza de trabalho” (Costa & Pequito, 2007, p.105): a Metodologia de Trabalho de Projeto. O Livro do Projeto (**ver figura 5**), um livro onde se registam diferentes informações como, por exemplo, a situação desencadeadora, as ideias iniciais das crianças, as perguntas que desejam ver respondidas, as fontes de pesquisa e as descobertas, foi um dos novos materiais na sala decorrentes deste trabalho. Para além disso, os registos de atividades realizadas no âmbito do projeto também passaram a integrar as paredes da sala de atividades e do átrio da Instituição (**ver anexo E – 1.**), sendo possível à restante comunidade acompanhar o desenvolvimento do mesmo.



Figura 5. Capa do “Livro do Projeto”

Quanto à organização do tempo, as rotinas “devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança” (Folque, 2012, p. 59). Como característico do MEM, muitas das atividades desenvolvidas surgiram de propostas das crianças, na coluna “Queremos Fazer” no Diário ou de situações do dia a dia como a que se apresenta de seguida:

“A I.N. chegou à sala com um envelope e a assistente operacional perguntou-lhe: ”Então, I.N., o que é que tens dentro do envelope?”, ao que ela respondeu: [...] “Eu trouxe um desenho de um submarino!”. A Reunião da Manhã tomou um novo rumo: “O que é um submarino? Qual a diferença entre barcos e submarinos? Porque será que os barcos flutuam?” fomos perguntando às crianças. Neste debate tão rico, eu questioneei:

“Então e se amanhã fizéssemos uma experiência com objetos que flutuam e que não flutuam?”. As crianças responderam que “Sim!”. (Nota de Campo, 22 de abril de 2014, 9h50, sala de atividades).

Na minha opinião, com a realização de atividades que surjam a partir do grupo, as crianças “começam a atribuir-lhes significado e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com uma finalidade” (Folque, 2012, p. 59).

Para além disso, todas as Áreas de Conteúdos presentes nas OCEPE (ME, 1997) foram abrangidas ao longo de diferentes atividades⁸. Por exemplo, na **Expressão Dramática** desenvolvi com as crianças o “Projeto dos Fantoches”, que envolveu a escrita da história e a construção das personagens (ver *figura 6*); na **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, a partir das vivências das crianças, escrevemos e ilustrámos vários Trabalhos de Texto (ver *figura 7*); na **Matemática** fizemos a Avaliação dos Mapas do Tempo e das Presenças (ver *figura 8*), algo que habitualmente se realiza nas salas do MEM; na **Expressão Plástica** fizemos os “Cartões das Áreas da Sala”, visto que ainda não existiam (ver *figura 9*).



Figura 6. “Projeto dos Fantoches”



Figura 7. “Trabalho de Texto”



Figura 8. “Avaliação dos Mapas”



Figura 9. “Cartões das Áreas”

Por isso, considero que esta forma integrada de experiências possibilita “definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar” (Beane, 2003, p. 97).

⁸ Para informações mais detalhadas, consultar pp. 23-27 do Portfólio da PPS em JI.

À medida que o estágio foi avançando, fui assumindo as Reuniões da Manhã (onde se contavam as novidades decorrentes do Mapa “Quero contar, mostrar ou escrever e se redigia, juntamente com as crianças, o Plano do Dia – documento a partir do qual se planificavam as tarefas do dia) e as Reuniões de Conselho (análise dos vários instrumentos reguladores presentes na sala tais como o Diário, os Planos do Dia, o Mapa de Tarefas ou o Mapa de Atividades), juntamente com a equipa educativa. Para além disso, também fui sendo capaz de construir os diferentes instrumentos reguladores ao longo das semanas, para que estes estivessem sempre acessíveis às crianças.

3.3. O trabalho em equipa

Desde o início da intervenção em JI que compreendi que “trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar” (Roldão, 2007, p. 28). Foram constantes as conversas entre mim e a equipa de sala e senti que estas foram excelentes oportunidades para me integrar no contexto. As reuniões com a educadora cooperante foram uma constante ao longo do estágio e assumiram-se como espaços de partilha e de reflexão que me permitiram aprender em colaboração. Como presente no *PowerPoint* de despedida que educadora, assistente operacional e crianças realizaram para me surpreender no último dia de intervenção, foi-me possível “**partilhar, cooperar, respeitar, aceitar, refletir, debater, mudar, continuar...**”, o que, sem dúvida, me leva a considerar esta uma relação positiva de disponibilidade constante.

3.4. O envolvimento das famílias

Como a família se mostrava muito participativa em várias atividades, mostrando vontade em participar de uma forma ativa⁹, procurei preservar esta relação. Tal como em Creche, comecei por elaborar uma carta de apresentação. A relação foi-se

⁹ “A mãe do A.A. mostrou-se muito *motivada* com a recolha de sangue que a educadora quer organizar a propósito do Projeto do Sangue que está a decorrer. “Quer que tente falar com o Instituto Português do Sangue? É já ali, não me custa nada! O que quer que diga?” perguntou a mãe da criança”. (**Nota de Campo, 31 de março de 2014, 16h45, sala de atividades**).

estreitando através de conversas informais que tinha com alguns familiares aquando das chegadas/saídas¹⁰ e foi evoluindo de forma positiva porque “a vida das crianças será tanto mais positiva quanto maior for a interacção entre [...] [o educador] e os pais” (Vasconcelos, 1997, p. 201).

Entre outras atividades, destaco a participação no Trabalho de Projeto “Como acontece ser menino ou ser menina na barriga da mãe?” que envolveu a participação da mãe da C.S.M. que se encontrava grávida. Através de uma entrevista a esta mãe, as crianças puderam expor diferentes questões para saberem mais “sobre [...] [a] pessoa que os vem visitar” (Katz & Chard, 2009, p. 104). Para além disso, as restantes famílias das crianças também foram envolvidas, através da construção de cartolinas onde estavam as crianças na barriga das mães (**ver anexo E – 2.**).

Também a realização do Portfólio da Criança me permitiu estabelecer uma relação (ainda) mais próxima com a família da M.D.C (criança com quem o elaborei), visto que a mãe e o pai escreveram comentários em todos os separadores do Portfólio (**ver anexo E – 7: Portfólio da Criança, comentários da família**) fazendo referência às conquistas ou dificuldades que a criança apresentava. Assim, “o *portfólio* apresentou-se como um mediador [...] entre a criança, o jardim de infância e as famílias” (Parente, 2004, p. 320, grifo do autor).

No capítulo III é descrita a problemática que considerei mais significativa ao longo da PPS, as Questões de Género no JI. Algumas das intenções descritas anteriormente como, por exemplo, o despistar os estereótipos de género, são exploradas no próximo capítulo com mais pormenor, de forma a ilustrar e refletir sobre a intervenção educacional e o seu impacto no grupo de crianças.

¹⁰ “A A.R.F. está lá fora no recreio?” perguntou-me a mãe da criança enquanto subia as escadas para ir buscar o irmão da A.R.F. “Sim, está lá fora. Está tudo bem com ela, o dia correu bem. Agora ela já fala muito mais com todos, anda muito *feliz* a correr e a saltar!” disse à mãe. “Ainda bem, fico *feliz* por isso!”, respondeu a mãe da A.R.F. (**Nota de Campo, 12 de março de 2014, 17h35, átrio da Instituição**).

III. Problemática: “Vou-te dar um brinquedo de menino: um carro”... ou o Desmistificar as Questões de Género no Jardim de Infância.

Neste capítulo irei explicitar a problemática mais significativa ao longo da PPS, tendo em conta as intenções pedagógicas e a reflexão sobre a intervenção analisadas no capítulo II. Partindo de um referencial teórico, farei uma análise reflexiva sobre **as Questões de Género no Jardim de Infância**, visto que foi nesta valência que verifiquei vários estereótipos relacionados com o *ser menino* e o *ser menina* por parte do grupo de crianças. Em paralelo, explicitar-se-á a Metodologia de Investigação-Ação e surgirão também as atividades que desenvolvi durante o período de estágio.

No decorrer da PPS em Creche e em JI tinham surgido outros temas (a Família na Creche; a Participação no JI) que tinha considerado importantes para refletir e intervir com as crianças. No entanto, verifiquei que ambos diziam respeito a situações que já se verificavam nos contextos (as famílias eram muito participativas, bem como as crianças nas respetivas atividades), o que poderia dizer que a minha intervenção não iria resultar em *mudanças* significativas, algo que a Investigação-Ação prevê.

Foi através de um diálogo com a supervisora institucional e com a educadora cooperante que surgiu esta problemática: a educadora referiu que a problemática podia ser as Questões de Género, porque o grupo apresentava vários estereótipos relacionados com cores, brincadeiras ou atividades. Por exemplo, referiu que, dias antes, tinha visto o A.P. na Área da Casinha e ele queria ser o *chef*, *mandando* em várias crianças com quem brincava. (**Nota de Campo, 13 de março de 2014, 11h05, sala de atividades**). Aceitei a sugestão e, desde então, comecei a recolher informações (tais como Notas de Campo e outras que se apresentam no **capítulo 3.3**) onde as “vozes” das crianças demonstravam que era necessária uma intervenção neste sentido. Posto isto, coloquei as seguintes **Questões de Partida**: **i) o que pensam as crianças sobre as Questões de Género? Qual a origem destas ideias?; ii) as atitudes tomadas pelo educador e pelas famílias influenciam as crianças relativamente ao género? De que forma?; iii) Como é que o educador (e o JI em geral) e a família podem contribuir positivamente para a igualdade entre géneros?.**

Ao longo deste capítulo será realizada uma análise sobre a intervenção no JI, de forma a compreender o modo como as Questões de Género influenciam diversas brincadeiras ou atividades realizadas, sendo os **objetivos:** **a)** *desconstruir* a ideia de que existem objetos, tarefas, brincadeiras ou profissões de *menina* ou de *menino*; **b)** refletir sobre a importância do papel do educador e das famílias nas Questões de Género; **c)** promover a igualdade, equidade e justiça num espaço onde Cidadania e Educação estão interligadas, através de atividades significativas e inclusivas dos dois géneros.

Este capítulo está **organizado** da seguinte forma:

3.1. A Cidadania na Esfera da Educação;

3.2. “*O meu pai não é uma menina, não tem o cabelo grande*” - A necessidade de intervenção;

3.3. O contributo da Investigação-Ação;

3.4. Do “*pois é, os meninos não usam vestidos*” ao “*tudo o que aparece no livro é para meninos e meninas*”;

3.5. “*Podemos brincar com os vários brinquedos, mas só aqui na escola!*” – uma possível influência familiar (?).

3.1. A Cidadania na esfera da Educação

Educação e Cidadania devem coexistir no mesmo espaço, no JI porque este “é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental” (Vasconcelos, 2007, p. 111, grifo do autor). É neste espaço privilegiado que as crianças dão os primeiros passos numa organização que se espera que seja democrática e na qual devem poder expressar aquilo que consideram *bom* e aquilo que consideram *negativo* para cada uma. Porque “a aquisição de comportamentos cívicos [...] [é] algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres de cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia” (Sarmiento, 2005, p. 34). De facto, *aprende-se e pratica-se a democracia*, o que acontece através de diferentes interações (pares, adultos, comunidade) em que as crianças **participam** e têm um papel ativo. Onde *meninos e meninas* brincam e partilham os seus saberes e conhecimentos,

relacionam-se e interagem de uma forma inclusiva, onde se espera “garantir uma *“genuína igualdade de oportunidades”* (Madureira & Leite, 2003. p. 36, grifo do autor).

Considerando o JI “mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, [...] um espaço onde a sua acção [criança] é tida em conta e é indispensável” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p), espera-se que seja (não só, mas também) este um local “de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). Por isso, compreende-se que **Cidadania** envolve conceitos como direitos, deveres, participação, democracia ou cooperação, valores estes que se podem incluir no JI porque este é um “meio sistemático de proporcionar [...] experiências de vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 109).

As aprendizagens relacionadas com a Cidadania estão incluídas na área de conteúdo Formação Pessoal e Social porque esta “é considerada uma área transversal” (ME, 1997, P. 51), sendo que as restantes componentes curriculares devem contribuir para o seu desenvolvimento, no sentido de “criar cidadãos conscientes e solidários” (*ibidem*). Para além disso, faz parte do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância “promove[r] o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania”. *Mas o que significa Cidadania?*

Cidadania

“implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p. 40).

Compreende-se, assim, que há que preparar cada cidadão,

”mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais [...]. A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de carácter geral, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo” (Delors, 1996, p. 61).

Posto isto, verifica-se que **Cidadania** e **Educação** caminham lado a lado num percurso que se (entre)cruza com crianças, mas também com outros atores (famílias e comunidade, por exemplo). Todos possuem características únicas e diferentes, mas

todos podem interagir e aprender que *homens e mulheres* podem usufruir “de cidadania plena, enquanto reconhecimento da singularidade de cada qual na relação de humanidade que a todos recobre como sinal unificador” (Sá-Chaves, 2007, p. 22).

3.2. “O meu pai não é uma menina, não tem o cabelo grande” - A necessidade de intervenção

Como “much of the action in gender-role development takes place during the toddler and preschool years” (Sigelman & Rider, 2012, p. 387), cabe ao educador, na sua ação pedagógica adotar “um olhar crítico e atento às questões de género e aos estereótipos” (Vasconcelos, 2010, p. 66) que as crianças apresentam e delinear estratégias de intervenção que promovam a **igualdade**. Este também é um conceito que se deve ter em conta, visto que “é preciso considerar [...] a equidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais e entre sexos” (Delors, 1996, p. 81) e Saavedra (2005) confirma que “uma educação baseada nos princípios de igualdade entre os géneros beneficia tanto os rapazes como as raparigas” (p. 10).

“O A.P. disse: “não gosto de cor-de-rosa porque isso é para meninas” e a L.N. referiu: “a cor [de] que mais gosto é o rosa porque o avô disse que era cor de menina”.
(Nota de Campo, 10 de março de 2014, 11h12, sala de atividades)

Através desta nota de campo é possível verificar, para além da influência da família (neste caso, o avô) que se abordará mais à frente, que “desde cedo a criança lida e aprende a viver em função da realidade de género” (Marchão & Bento, 2012, s/p). Assim, compreende-se que quando chegam ao JI, as crianças “já sabem que são meninas ou meninos, já sabem distinguir-se e evidenciam um forte empenhamento de serem membros de um grupo de género e não do outro” (Ferreira, 2001, p. 3).

Mas antes de mais, importa também *desmistificar* a diferença entre os conceitos **género** e **sexo**, visto que verifiquei que, por vezes, estes são utilizados como conceitos sinónimos. *Mas serão estes conceitos idênticos?* Segundo Cardona, Nogueira, Uva e Cláudia-Tavares (2010) sexo diz respeito a um termo “usado para distinguir os

indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (p. 12); e género corresponde a “um código com prescrições normativas e proibitivas de ser e de se comportar, diferente para cada sexo” (Martelo, 2004, p. 16), ou seja, “o género não [é] algo que se é ou tem, mas **[algo] que se vai fazendo**” (Pereira, 2009, p. 114). Assim, compreende-se que o termo **sexo** está relacionado com a Biologia, enquanto o **género** diz respeito ao domínio social e cultural¹¹. E verifica-se que, desde cedo, “young children rapidly acquire gender stereotypes, or ideas about what males and females are supposedly like” (Sigelman & Rider, 2012, p. 387)¹².

“Estavámos à espera do pai da C.S.M. Oiço uma pessoa a chegar e digo: “Deve ser o pai!”. De seguida, verificámos que se tratava de uma pessoa do sexo feminino, ao que a C.S.M. disse: “**O meu pai não é uma menina, não tem o cabelo grande**”. E eu perguntei-lhe: “Se tivesse cabelo grande era uma menina?”, ao que me responde afirmativamente”. (Nota de Campo, 28 de março de 2014, 17h20, refeitório).

Nas situações apresentadas, constata-se que tanto o A.A. como a C.S.M. associam *o cabelo grande às meninas*, o que evidencia também já os estereótipos que possuem, ao fazer corresponder uma determinada característica -o cabelo curto ao sexo masculino; o cabelo comprido ao sexo feminino- e também quando o A.A. rejeitou o «totó» porque associou este objeto ao sexo feminino. Posto isto, há que considerar “que as crianças agem sob influência de um contexto social mais vasto que exalta a *masculinidade hegemónica*¹³” (Ferreira, 2001, p. 5) onde, segundo o A.A. “os meninos não usam cabelo comprido”. Ao longo da intervenção verifiquei que eram várias as

¹¹ “O género é construído em toda a interacção, em toda a situação e em toda a instituição na qual o indivíduo se encontra” (Maciel, 2010, pp. 10-11).

¹² “Estava a fazer um «totó» à A.G. e perguntei ao A.A. se também queria, visto que estava a olhar *muito concentrado* para o que eu estava a fazer. Ele respondeu-me imediatamente: “NÃO! Os meninos não usam o cabelo comprido!”. Perante a sua resposta afirmei: “Usam usam. Eu já vi meninos com cabelo comprido a usar «totó»”. Nisto interveio o professor de Música: “É verdade, eu próprio já usei «totó» porque tinha o cabelo grande”. Posto isto, referi: “Vês, A.A., os meninos também podem”. (Nota de Campo, 7 de março de 2014, 16h00, sala de atividades).

¹³ (Connell, 1995 citado em Ferreira, 2001, p. 5, grifo do autor).

crianças que consideravam a existência de “espaços, objectos, actividades «próprias» para meninas e para meninos” (Ferreira, 2004, p. 260).

“A A.G. disse para o A.P.: “you-te dar um brinquedo de menino: um carro”” (Nota de Campo, 14 de março de 2014, 12h30, sala de atividades).

“Isto é para meninas!” disse a M.D.C. para um menino quando se referia a um quadro magnético” (Nota de Campo, 27 de março de 2014, 9h25, recreio).

Como se pode observar, no decorrer de diferentes atividades e brincadeiras as crianças referiram objetos ou características que consideraram que eram apropriados *para meninos* (carros ou cabelo curto) e outros que consideraram *para meninas* (quadro magnético, cor-de-rosa ou cabelo comprido), dando já uma “pista” de como “as meninas e os meninos se organizam em contextos intragénero enquanto grupo homosocial” (Ferreira, 2001, p. 5). Estas expressões evidenciam diversos estereótipos que são “crenças partilhadas sobre determinadas qualidades que se reconhecem como características de indivíduos, em função da sua inclusão num dos grupos de género” (Miranda, 2008, p. 4) ou seja, dizem respeito a “uma construção sócio-cognitiva que associa a cada categoria sexual atributos, características e comportamentos próprios” (Cavalheiro, Carmo, Rodrigues & Bastos, 2008, p. 16).

3.3. O contributo da Investigação-Ação

Escolhida a problemática de início à investigação através da **Metodologia de Investigação-Ação**. Como afirma Elliott (1996) a IA pode-se definir “como *el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma*” (p. 88, grifo do autor), ou seja, um estudo dinâmico e interativo cuja intenção é melhorar **a** e **na ação** o que se observa. Ao longo da intervenção optei por uma **investigação qualitativa**, onde “os dados recolhidos [...] [são] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenómenos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), visto que esta natureza de investigação possibilita compreender os comportamentos e atitudes dos **sujeitos da investigação**

que, neste caso, foram as crianças da sala onde realizei a intervenção, as respetivas famílias, a educadora cooperante e, claro, eu própria na ação pedagógica.

Tal como refere Coutinho *et al* (2009) “para uma investigação realizada segundo esta metodologia [...] é **sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação**” (p. 373). Por isso, os **instrumentos** (*ibidem*) utilizados foram os questionários às famílias e a observação das interações das crianças e consecutivo registo através de notas de campo. As **estratégias** (interativas) (*ibidem*) às quais recorri foram a entrevista à educadora cooperante e a observação participante. Relativamente aos **meios audio-visuais** (*ibidem*), utilizei as fotografias de trabalhos realizados no decorrer das atividades. Optei por requerer às famílias que preenchessem questionários porque possibilitam “comprobar sí los demás participantes en la situación darían las mismas respuestas al tipo de preguntas que uno se há propuesto en una lista de comprobación” (Elliott, 1996, p. 102). Ao longo da intervenção também recorri às notas de campo porque contém “narraciones sobre las «observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, [...] hipótesis y explicaciones»” (Kemmis, 1981 citado em Elliott, 1996, p. 96). Considerei também relevante solitar uma entrevista à educadora na qual explicitasse a sua opinião sobre as Questões de Género, visto que “constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista” (*ibem*, p. 100). Quanto à observação participante, acredito que é indispensável “para avaliar experiências individuais na sala” (Roberts, 1971 citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 37). Recorri às fotografias, visto que estas “pueden captar aspectos visuales de una situación” (Elliott, 1996, p. 96) e podem ser a base do diálogo para análise das e com as crianças dos trabalhos desenvolvidos.

Este foi o ponto de partida para uma investigação-ação que envolveu crianças de ambos os sexos na descoberta da identidade de género. Numa reflexão crítica de quem passou a olhar com um olhar mais consciente e atento para a “equidade em educação, numa perspectiva de promoção de novas cidadanias” (Vasconcelos, 2010, p. 66).

3.4. Do “pois é, os meninos não usam vestidos” ao “tudo o que aparece no livro é para meninos e meninas”

Além das notas de campo recolhidas anteriormente por mim e pela equipa educativa que me permitiram identificar algumas das perceções das crianças acerca das Questões de Género, foi necessário realizar uma **avaliação inicial** das opiniões expressas pelo grupo relacionadas com a problemática antes de iniciar a intervenção.

Uma das minhas grandes intenções era que cada criança aprendesse “a construir a sua identidade de género sem o fazer de forma estereotipada” (Marchão & Bento, 2012, s/p). A atividade desenvolvida com o objetivo de realizar a **avaliação inicial** foi a **leitura da história “O livro dos Porquinhos”** de Anthony Browne (Kalandraka) (**ver figura 10**). Neste livro “a organização da casa recai nos ombros da Sra. Porcino, que trata de todas as tarefas domésticas sem que o marido, o Sr. Porcino, nem os filhos, o Miguel e o Pedro, nunca lhe tenham feito prova do menor reconhecimento”¹⁴.

“Depois de ler a história falámos sobre a mesma, de forma a explicitar algumas ideias. Perguntei ao grupo “Porque é que acham que a mãe saiu de casa?”: Entre outras opiniões, o D.V. disse: “A mãe [Sra. Porcino] saiu de casa porque estava cansada de fazer tudo sozinha”.



Figura 10. “Livro dos Porquinhos”

“E o que é que vocês acham disso, da mãe fazer tudo sozinha?”

questionei. **A A.G.** disse: “A minha mãe faz tudo sozinha e consegue!” [a A.G. vive só com a mãe]; **A L.N.** disse: “Eu ajudo o pai e a mãe a fazer o jantar e a fazer bolos, às vezes”; **O A.A** disse: “Acho mal, eu ajudo a mãe e o pai a pôr a mesa”; **A M.F.** disse: “Eu também arrumo os brinquedos em casa”; **A C.S.M.** disse: “Eu espero sempre pelo pai para fazer as tarefas. Em minha casa eu também tenho um Mapa das Tarefas! Lá tem muitas tarefas: pôr a mesa, arrumar o quarto, arrumar os brinquedos, ...”; **O D.V.** disse: “Acho que a mãe [quando saiu de casa] foi para casa de uma amiga por estar cansada. Os pais [homens] é que arranjam os carros”; **O E.C.** disse: “Eles estavam sujos”. (**Nota de Campo, 14 de março de 2014, 16h15, sala de atividades**)

Através desta atividade, como é possível observar, as crianças compreenderam a moral associada à história, referindo que “a mãe estava cansada” ou que “achavam mal”

¹⁴ Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>

o facto de fazer tudo sozinha. E o D.V. ao referir que “os pais é que arranjam os carros”, mostra que, na sua opinião, existe uma “atribuição diferencial de tarefas em casa” (Vieira, 2013, p. 28). Neste livro, tal como nos “livros da Anita [...] [existe uma] visão estereotipada de menina-mulher que é evidenciada” (Vasconcelos, 2010, p. 66). Estas histórias devem ser utilizadas com um “**escrutínio rigoroso** [...] [visto que] através do texto e das imagens os livros veiculam modelos a que temos de estar atentos” (*ibidem*). A moderação e o cuidado devem ser valores tidos em consideração pelo educador nestes livros, assumindo-se **sempre** uma posição reflexiva e de debate no final dos mesmos com as crianças, de forma a esclarecer que imagens como as que surgem neste livro não são as desejadas e, por isso, “reflectem estereótipos que contrariam a promoção da igualdade de oportunidades entre sexos” (Silva *et al*, 2005, p. 19). Até porque também há que ter em conta que materiais estereotipados “pode[m] ser um bom ponto de partida para trabalhar com as crianças, podendo estas “re” construir o jogo, inventar novas regras” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p.69).

Mas, antes de partir para a realização de atividades sobre a promoção da igualdade e ainda **retomando a avaliação inicial**, importa olhar para o **ambiente educativo que é proporcionado** na sala de atividades: se este for um ambiente estereotipado onde *os meninos vão para a garagem e as meninas para a casinha*, onde nas imagens e os objetos presentes na sala prevaleça um só sexo, onde *o rosa é para as meninas e o azul para os meninos*, será que auxilia a promoção de igualdade ou, por outro lado, enfatiza a diferença e promove os estereótipos? É de referir que, nesta sala de atividades, era proporcionado um ambiente cujas características (por exemplo, imagens de homens e mulheres presentes nas paredes e onde, tanto *meninas* como *meninos* podiam estar na área que pretendessem, independentemente do género), à partida, iam de encontro aos estereótipos apresentados pelo grupo. Assim, partilho a visão adotada por Nunes (2009) que considera que “**promover a igualdade entre homens e mulheres: exige o equilíbrio na sua visibilidade; pressupõe que as referências ao feminino e ao masculino sejam igualmente significativas, contextualizadas, explicitadas e valorizadas**” (p. 16, grifo do autor).

Assim, tendo em conta os estereótipos evidenciados pelas crianças e partindo do que disseram, foram planeadas atividades de forma a responder à necessidade de

promoção de igualdade de género e cujo intuito, para além da promoção da igualdade, foi criar “uma integração significativa de experiência[s] e de conhecimento[s]” (Beane, 2003, p. 95) **recorrendo a atividades que envolvessem diferentes Áreas de Conteúdo** como, por exemplo, o **Domínio da Matemática** e o **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** que se explicitam de seguida.

Li o livro “Será que a Joaquina tem uma pilinha?” de Thierry Lenain (Dinalivro) (ver *figura 11*), livro que também apela à **igualdade**¹⁵. Apesar de a atividade ter sido interrompida devido à hora do lanche, não possibilitado o diálogo mais reflexivo que pretendia, a C.S.M. referiu: “O Max achava que a Joaquina era um menino porque brincava com coisas de menino: gostava de mamutes e jogava à bola”. (Nota de Campo, 2 de abril de 2014, 16h20, sala de atividades), o



Figura 11. “Será que a Joaquina tem uma pilinha?”

que demonstra que a C.S.M. compreendeu que o Max achava que a Joaquina era um menino porque fazia «coisas» associadas ao género masculino, como jogar futebol, andar de bicicleta, desenhar bem mamutes, ou seja, a personagem demonstrava um “comportamento avaliado como contrário e avesso” (Ferreira, 2001, p. 11) ao seu género. Assim, também este livro se mostrou um recurso importante porque vai de encontro ao estereótipo da mulher passiva, promovendo a igualdade entre os géneros onde há “uma visão do feminino como género de capacidades de decisão e actividades” (Silva *et al*, 2005, p. 19).

Quanto ao **Domínio da Matemática**, realizei uma atividade que se intitulou “**Brincadeiras de menino e de menina**” (ver *figura 12*):



Figura 12. “Brincadeiras de menino e de menina”

“Comecei por perguntar às crianças se consideravam que existiam brincadeiras que consideram ser *só para meninas* e outras *para meninos*, ao que as crianças referiram: “Sim!”. Posto isto, perguntei que tipo de

¹⁵ Nesta narrativa, o Max, antes de conhecer a Joaquina, considerava que o mundo se dividia entre os “com-pilinha” (alusão aos rapazes) e os “sem-pilinha” (refere-se às raparigas), onde os primeiros eram considerados mais fortes em todas as atividades. Foi então que surgiu a Joaquina, uma menina que fazia tudo o que os meninos também faziam e o mundo do Max passou a ser os “com-pilinha” e os “com-pipi”.

brincadeiras/atividades gostavam *os meninos* e *as meninas*, enquanto elaborei um Diagrama de Venn para colocar de um lado as brincadeiras de *meninos*, do outro as das *meninas* e, no centro, aquelas que consideram que podiam ser para ambos.

O A.A. disse: “Brincar aos piratas é de menino”; **A M.D.C.** disse: “Só as meninas pintam as unhas e brincam ao cabeleireiro”; **O E.C.** disse: “As meninas só brincam ao faz-de-conta”; **A M.R.C.** disse: “Fazer bolos é de menina”; **A S.A.** disse: “Brincar «às gatinhas» é de menina, é o que eu gosto mais de brincar”; **O A.P.** disse: “Com os Beyblades só os meninos é que brincam”; **A L.N.** disse: “Lá no meu ballet só há meninas. Há só um menino”; **O E.C.** disse: “Dinossauros é para os meninos”.

Mas também existiram brincadeiras/atividades que consideram que podia ser para ambos: **O E.C.** disse: “Todos podemos fazer jogos, como os *puzzles*”; **A M.D.C.** disse: “Desenhos é de menina e de menino”; **A A.G.** disse: “Patins pode ser de menino e de menina, como os meus. Também podemos andar de bicicleta”; **O A.A.** disse: “Bebés é de menina, bonecos pode ser para menino e menina”. No fim, eu e a equipa educativa conversámos com as crianças, de forma a explicarmos que não existem brincadeiras específicas para *meninos* ou para *meninas*, que todos podemos participar nas atividades/brincadeiras que mais gostamos. Foi então que o A.A. disse: “**Podemos brincar com os vários brinquedos, mas só aqui na escola!**”. (Nota de Campo, 22 de abril de 2014, 15h55, sala de atividades).

Esta atividade possibilitou-me esclarecer alguns dos estereótipos evidenciados pelas crianças. O facto de considerarem, sem hesitar, que existem brincadeiras para *meninos* e outras para *meninas* fez com que eu adotasse a visão de Vieira (2013) quando refere que

“esta tendência para as crianças continuarem a evidenciar preferências estereotipadas poderá explicar-se [...] por três razões:

(1) O contacto frequente com pares fá-las considerarem normal que os rapazes prefiram, por exemplo, brincar com carros e que as meninas gostem mais de brincar com bonecas;

(2) A pressão social para corresponderem a estes modelos aprendidos condiciona-as a evitarem os materiais lúdicos típicos do outro sexo, em virtude de serem ridicularizadas pelas outras crianças;

(3) Os adultos inclinam-se a oferecer brinquedos diferenciados por sexo” (pp. 71-72)

Estas três razões podem contribuir para que as crianças refiram expressões como as acima apresentadas, onde é notória, por exemplo, uma “*zona de transgressão de género*” (Ferreira, 2001, p. 8) quando a L.N. disse: “*Lá no meu ballet só há meninas. Há só um menino*”, o que demonstra que o único menino pode “ter [a] sua identidade de género questionada” (Vianna & Finco, 2009, p. 278), visto que realiza uma atividade que consideram ser para *meninas*.

Também realizei outra atividade neste domínio denominada “**as profissões**”:

“Comecei por ler o livro “**Todos fazemos tudo**” do Planeta Tangerina¹⁶. Foram várias as perguntas que surgiram a propósito deste livro:

Estagiária: “Na vossa opinião, quem toma conta do bebé?” ao que o A.A. e a M.R.C. responderam “a mãe”; **Estagiária:** “E quem penteia o cabelo à menina” e a M.D.C. disse “a mãe”; **Estagiária:** “E quem faz a comida?” e a M.D.C. disse “a mãe”; o A.A. referiu: “mas o meu pai, quando a mãe não está, faz a comida”; a M.F. disse “quem faz a comida no pai é o pai e a namorada; a M.D.C. interveio novamente e frisou: “o meu pai faz o que a minha mãe pede”; **Estagiária:** “E quem vai às compras?” e o A.A. disse: “a mãe e o pai”; **Estagiária:** “E quem conta histórias?” e todos disseram “o pai e a mãe”; **Estagiária:** “E quem cose a roupa?” e a M.F. disse: “a mãe, a tia e as velhotas!” e a C.S.M. mencionou: “É só as mães porque as mães, às vezes, sabem melhor fazer as coisas!”;

No final da leitura, a M.F. disse-me: “**Tudo o que aparece no livro é para meninos e meninas**”. De seguida, como no livro surgiam algumas questões relacionadas com profissões, sugeri que fizéssemos um trabalho sobre “**as profissões**” (ver anexo E – 3.). É de referir que: o A.A. disse “só os meninos é que são polícias”, a

¹⁶ Para mais informações sobre esta obra consultar <http://www.planetatangerina.com/pt/livros/todos-fazemos-tudo>

M.R.C. disse: “bailarina é para meninas”, a I.N. disse: “Ser professor é para meninas” e o A.A. referiu que “piloto é para meninos”. (**Nota de Campo, 6 de maio de 2014, 16h00, sala de atividades**).

Apesar das crianças referirem que algumas atividades eram para as mães (e para as *tias e as velhotas*, como referiu a M.F.!) e outras para os pais, fui referindo que todos podiam fazer todas aquelas atividades. Acredito que estas atividades desenvolvidas contribuíram para o reconhecimento da igualdade, através de “aprendizagens e consolidação de princípios como a cidadania e a democracia por parte das crianças” (Tomás, 2007, p. 65). Isto porque, para além da M.F. ter referido “*tudo o que aparece no livro é para meninos e meninas*”, também aconteceu o seguinte episódio:

“Depois de contar uma história sobre profissões e de realizar um trabalho de matemática sobre estas perguntei: “Quem pode ser médico?” e o A.A. respondeu “meninos e meninas”. “E quem pode ser futebolista?” e a C.S.M. referiu “meninos e meninas”. No final deste debate perguntei: “Então, nós podemos escolher a profissão...” e as crianças disseram: “... que mais gostamos!”. E eu continuei: “Então, todas as profissões...” e o grupo respondeu: “...são de menino e de menina”. (**Nota de Campo, 9 de maio de 2014, 16h15, sala de atividades**).

Também recorri a uma “**simulação ou jogo de papéis (roleplaying)** [que] envolve a simulação ou dramatização de papéis” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p. 76): perguntei aos *meninos* se gostavam de receber uma Barbie nos anos e às *meninas* se gostavam do Homem-Aranha. Estas foram algumas das reações:

“O A.A. disse: “não, isso é para meninas! Eu só gosto de ver a Barbie na televisão. Em boneca não!” e a M.D.C. referiu: “eu não gosto assim tanto do Homem-Aranha, só um bocadinho... Gosto mais da Barbie” (**Nota de Campo, 13 de maio de 2014, 9h35, recreio**).

Atividades como esta permitem “atitudes e comportamentos face às (des)igualdades de género, assim como a sua clarificação e abordagem pedagógica”

(Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p. 76), visto que explicitarei que os *meninos podiam brincar com Barbies e as meninas com o Homem-Aranha*.

A propósito do Projeto “Como acontece ser menino ou ser menina na barriga da mãe?” **apresentei um vídeo** onde surgiam crianças de diferentes países.

“Parei o vídeo numa fotografia que mostrava um menino com um *kilt* (ver **figura 13**). Perguntei: “acham que é um menino ou uma menina?” ao que as crianças responderam: a C.S.M. disse: “é uma menina porque tem vestido”; o A.A. disse: “**pois é, os meninos não usam vestidos**”; a I.N. disse: “pois não. É mesmo uma menina!”



(Nota de Campo, 31 de março de 2014, 16h00, sala de atividades).

Figura 13. “Menino de *kilt*”

Verifiquei que as crianças se mostraram *confusas* em relação a esta imagem. Isto porque esta continha três elementos que, habitualmente, associam a géneros diferentes: o cabelo curto e a cor azul (*aos meninos*) e a saia (*às meninas*). Por vezes, episódios como este podem originar uma situação onde, no ponto de vista das crianças, “a masculinidade ou a feminidade [...] está comprometida quando uma atitude transgride normas aceites que devem ser cumpridas” (Paechter, 2009, p. 73), visto que as crianças não estavam que um menino pudesse ter um vestido, objeto que associam a meninas/mulheres.

3.5. “Podemos brincar com os vários brinquedos, mas só aqui na escola!” – uma possível influência familiar (?)

Tendo em conta que “a família assume um papel de grande relevo na construção da identidade de género da criança” (Marchão & Bento, 2012, s/p), importa também incluir a família na promoção da igualdade de género. Uma das atividades a que a família (e também o educador) pode recorrer é a “**fotopalavra** [que] consiste em utilizar fotografias como meios de expressão ou linguagem” (Cardona, Nogueira, Uva &

Cláudia-Tavares, 2010, p. 77), outra das atividades que **promovi**: levei várias imagens recolhidas na internet onde surgiam homens e mulheres a cooperar em diferentes tarefas domésticas e as crianças comentaram aquilo que a imagem lhes suscitava (**ver anexo E – 4.**). Imagens como as apresentadas constituem “um material pedagógico [que] promove a igualdade [visto que existe] distribuição da presença do feminino e do masculino” (Nunes, 2009, p. 27).

Procurei também saber a opinião que as famílias tinham sobre as Questões de Género através de um **questionário** (**ver figura 14**) (enviado para as famílias no dia 19 de maio de 2014, uma semana antes do final da intervenção) visto que “são eles e elas [pais e mães] que veiculam as primeiras mensagens associadas ao género, quer pelas ideias que expressam, quer pelos comportamentos que exibem” (Vieira, 2013, p. 58). Através deste questionário pude compreender que em cinco respostas¹⁷ todos foram preenchidos pelas mães sendo que todas referiram que sabiam o que são as Questões de Género, esta que era a **pergunta 1**.

Quanto à **pergunta 2** “Considera que homens e mulheres têm direitos iguais atualmente (ex: no trabalho, na sociedade, nas tarefas domésticas, etc)?”,

as opiniões não foram consensuais: três consideraram que existia igualdade, enquanto que duas referiram que esta igualdade não se verificava. Relativamente à **pergunta 3** “Considera que há profissões só para homens (ex: polícia, bombeiro, etc) e outras só para mulheres (educadora de infância, bailarina, etc)?” a maioria considerou que não, existindo apenas uma mãe que respondeu afirmativamente. Na **pergunta 4** “Considera que a cor azul é mais para meninos e a cor rosa é mais para meninas?” foram três as mães que consideraram que sim, no entanto, uma delas afirmou que só considera esta opção para o cor-de-rosa. Quanto à ultima pergunta de escolha múltipla, a **pergunta 5**

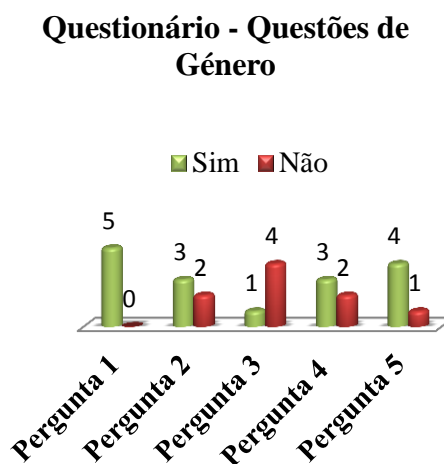


Figura 14. “Questionário aplicado às famílias”

¹⁷ Apesar de ter entregue questionários a todos os Encarregados de Educação (17) recebi apenas cinco, sendo estes os dados apresentados.

“Em casa costuma falar com o/a seu/sua filho/a sobre a igualdade de género?”, a maioria das mães (4) afirmou que sim, existindo apenas uma que refere que não aborda esta temática. Para além destas questões, foram também colocadas outras perguntas de carácter aberto e reflexivo (ver anexo E – 5.). Por exemplo, uma mãe referiu: **“eles são mais capazes de se concentrar num único objetivo e são mais agressivos. Elas conseguem ser multitarefas e naturalmente mais atentas às necessidades dos outros”**, o que evidencia já uma tendência “para fazer a distinção entre os rapazes e as raparigas” (Vieira, 2013, p. 24). Uma das limitações deste questionário foi o facto de ter sido preenchido apenas por cinco famílias, o que não deixa de ser uma minoria, não sendo, assim, possível retirar conclusões que reflitam a realidade das famílias do grupo de crianças. Para além disso, teria sido interessante também saber a opinião que os pais (do sexo masculino) têm sobre este tema, visto que os questionários foram apenas preenchidos por mulheres.

No entanto, através destes questionários pude compreender que é importante “que a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade” (Vasconcelos, 2007, p. 112), existindo, por isso, uma “recorrente articulação entre género e família, lugar por excelência de redefinição dos papéis de género” (Rodrigues, 2009, p. 19). Também realizei uma entrevista à educadora cooperante no dia 23 de maio de 2014 (último dia intervenção) (ver anexo E – 6.), no sentido de saber a sua opinião sobre este tema. Referiu que, por exemplo, considera que “existem “influências adultocêntricas que podem comprometer ou promover atitudes/comportamentos distintos e esperados no género feminino ou masculino”.

Como algumas ideias estereotipadas que as crianças apresentam surgem no contexto familiar “com maior frequência – mas não exclusivamente – [com] o pai e a mãe” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p. 94) confirma-se a importância da participação das famílias no contexto institucional, no sentido de, juntamente com o educador, contribuírem para a “aprendizagem dos valores relacionados com o género e a cidadania” (*ibidem*). Assim, considero “que é importante [...] que a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a

cerca, de abertura e solidariedade.” (Vasconcelos, 2007, p. 112), no sentido de promover “uma atitude de equidade face ao género” (Silva *et al*, 2005, p. 14).

Termino esta intervenção educacional com uma **reflexão crítica**: sei que a minha intervenção pode não ter modificado de forma significativa aquilo que as crianças consideravam sobre as Questões de Género, visto que ainda existe “tendência na nossa sociedade em diferenciar desde a nascença do bebé vários aspectos que dizem respeito aos meninos e às meninas” (Silva *et al*, 2005, p. 12). Para além disso, verifiquei que, apesar de em algumas atividades realizadas as crianças já adotarem um discurso de inclusão e de igualdade de géneros (**ver Nota de Campo, 9 de maio de 2014, 16h15, sala de atividades, p. 37**), em outras situações, já realizadas perto do final da intervenção, ainda demonstravam estereótipos¹⁸, o que permite concluir que esta problemática não é simples de *desmistificar* ao longo de somente três meses, ainda que seja possível (**e desejável!**) promover atividades no sentido da igualdade. Também compreendi que são vários os atores que podem contribuir para a (des)igualdade, tais como a família ou o educador, com os quais, por vezes, se dá a “transmissão [...] dos estereótipos reguladores do comportamento” (Vieira, 2013, p. 7).

Considero que as sementes foram lançadas para a promoção da igualdade entre *meninos* e *meninas* porque assumi “uma atitude proactiva face às questões de género na educação de infância” (Vasconcelos, 2011, p. 20). Ao longo da intervenção valorizei o diálogo e a discussão “acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem...” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p. 75) relacionado com o tema, de forma a contribuir, de forma positiva, para a ***Cidadania na esfera da Educação***.

¹⁸ A I.N. tinha uma peça de *leggo* presa nas calças que, depois de eu lhe perguntar, me disse que se tratava de uma espada. O A.A. ouviu, tirou-lhe a peça e disse: “As espadas são só para os meninos. As meninas são princesas e só os príncipes têm espadas!” (**Nota de Campo, 20 de maio de 2014, 11h00, sala de atividades**).

IV. Considerações Finais

“(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar...” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 17).

Neste capítulo elabora-se uma análise crítica e reflexiva da intervenção em Creche e JI. Também se irão salientar as aprendizagens mais significativas e as dificuldades sentidas no decorrer da PPS, bem como o impacto da intervenção na construção da minha identidade profissional. Antes de iniciar a intervenção eram várias as dúvidas: o facto de estar, pelas primeiras vezes, na Creche ou estar presente numa sala que implementasse o MEM deixou-me *ansiosa*, mas *expectante* da minha ação pedagógica. Sabia que tinha de encarar a intervenção de forma a ser capaz de ir “mais além no [...] desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 12). *Mas como?* Em seguida irei retomar algumas das palavras presentes na citação que inicia este capítulo.

(Re)começar... Quando cheguei à Creche já tinha uma planificação definida. Conversei com a educadora que me alertou para o facto de as atividades não terem um “fio condutor”. Foi aí que tive de *(re)começar* e *observar, refletir e planear* para que a minha intervenção fosse mais bem sucedida. No Jl, todos os instrumentos reguladores me eram *desconhecidos*. *Para que servirá o Diário? E o que é a Reunião do Conselho?* Fui-me integrando na rotina: equipa educativa e crianças ajudavam-me a perceber o *porquê* e o *para quê* de todos aqueles elementos. Como foi o caso do dia em que o A.P., quando eu estava a fazer um Mapa de Atividades, me disse: “Venho-te ajudar! Nós temos sempre de ajudar os amigos, não é?” (**Nota de Campo, 6 de março de 2014**). Episódios como este, de partilha e de cooperação levaram-me a *continuar* e a procurar sempre ultrapassar os desafios, mesmo que isso implicasse *errar*.

Errar... Este verbo faz parte do processo de *ser educador*: o analisar, o reformular, o refletir sobre, o aprender. Considero que “o professor é, também ele, um aprendente que no lugar das certezas instala uma atitude de dúvida para poder permanecer crescendo” (Sá-Chaves, 2002, citado em Rosa & Silva, 2010, p. 51). Em Creche a pouca experiência mostrou-me que, no início da intervenção, ajudava demais as crianças (as mais novas/pequenas), não lhes dando o tempo ou espaço necessário para

fazer sozinhas. Mas compreendi que “o nível de desenvolvimento biológico, psicológico e social não está diretamente relacionado entre tamanho, idade e competências” (Ferreira, 2004, p. 76), o que me levou a reformular a minha ação. Já em II, como era das primeiras vezes que realizava um Trabalho de Projeto, por vezes questionava-me como devia fazer determinada situação. Relembro-me de um dia em que tinha planeado com as crianças fazer a silhueta de uma delas, mas, quando a terminei, o resultado não tinha sido como pretendia, *erreí*. Foi aí que tive de *ultrapassar* e *innovar*: ouvir o que as crianças tinham dizer e os conselhos da equipa educativa. Estas premissas levaram-me a *procurar* e, por, fim a *encontrar* as soluções mais adequadas.

Ultrapassar... Na Creche uma das minhas dificuldades foi conceber atividades que partissem do interesse das crianças talvez porque a linguagem ainda dava, tal como elas, os primeiros passos. Para além disso, a questão do (demasiado) tempo de duração das atividades fez com que refletisse sobre isso juntamente com a educadora. Para mim, era importante que as crianças explorassem livremente mas não deveria interferir com os momentos da rotina, que, apesar de flexível, deve ser “organizada e consistente” (Post & Hohmann, 2003, p. 197). Tendo noção destas dificuldades, procurei ultrapassá-las: conversei com a equipa educativa para saber que tipo de atividades realizar e optei por observar as crianças, na tentativa de descobrir os seus reais interesses. Também optei por realizar as atividades em pequenos grupos, diminuindo o tempo necessário para a sua concretização e promovendo a interação entre pares.

Já em II uma das minhas dificuldades prendeu-se com a realização do Portfólio da Criança: como o Trabalho de Projeto começou relativamente cedo, senti que estava *entusiasmada* com este, o que fez com que a concretização do Portfólio se iniciasse mais tarde do que eu pretendia. Para além disso, deveria ter combinado com a criança um dia específico para realizar o Portfólio, ainda que a M.D.C. se tenha mostrado muito *entusiasmada* com a sua realização, perguntando várias vezes: “Podemos fazer Portfólio?”. No entanto, acredito que o Portfólio da Criança superou as minhas expectativas porque também tinha *dúvidas* na sua concretização, visto que era a primeira vez que o fazia. Revejo que incluiu trabalhos de diferentes Áreas de Conteúdo, notas de campo e observações, comentários meus, da criança e da respetiva família, o que me deixou *orgulhosa*.

Procurar... Encontrar... Uma das minhas qualidades (e, por vezes, assume-se como um -grande- defeito) é o facto de ser perfeccionista e isso faz com que **procurar** não seja um processo fácil e imediato. Por isso, em Creche embarquei num desafio e planeei atividades que nunca tinha realizado. *Se tive receio que corressem menos bem?* Claro e, como referi acima, por vezes, correram. Mas foram esses erros que me levaram a **procurar** mais e a **encontrar** as soluções que considerava mais adequadas. **Procurar** implicou observar as crianças, a equipa educativa, mas também implicou desafios. Nunca tinha feito um Túnel Sensorial, por exemplo, mas foi esse desafio que me levou a **encontrar** diferentes materiais que pudessem fazer parte deste. Em JI **procurar** talvez seja o verbo que melhor define a minha prática. Entrei numa sala onde o Trabalho de Projeto e todas as pesquisas eram encaradas com *entusiasmo*. E eu, inicialmente *ansiosa* ou *receosa* por nunca ter estado numa sala MEM, encarei este “espírito de aventura” e deixei-me guiar pelas sugestões das crianças porque considero essencial existir sempre uma “*pedagogia de fronteira*” (Vasconcelos, 2009, p. 55), onde o educador escuta e aceita as opiniões e sugestões das crianças, mesmo que isso implique **procurar** outras soluções diferentes das que tinha previsto.

Alcançar... Em Creche e JI compreendi que “o saber que se constrói se revela subsidiário de um ser que se procura” (Sá-Chaves, 2007, p. 22). Percebi que *ser educador* é sinónimo das palavras que constituem a citação com que iniciei este capítulo. Mas *ser educador* não se esgota nessas palavras e inclui muitas crianças que me fazem sempre querer alcançar mais e melhor. Mas também inclui famílias porque, ao longo da PPS, sempre me receberam com um sorriso palavras de incentivo. E relações com as equipas educativas, porque são elas que convivem diariamente com o grupo de crianças, que têm diferentes experiências. **Alcançar** rima com **educar**, palavra que não estava presente na citação, mas que foi algo que sempre tive o desejo de fazer. E quando, certo dia visitei as crianças de JI depois de terminar a intervenção, entrei na sala, elas vieram a correr na minha direção e deram-me um abraço forte, apertado e aconchegado e disseram “A Andreia chegou!!”, senti que **alcançar** e **educar** também rimavam, verdadeira e efetivamente, com **acarinhar**, **estimar** e **admirar**, o que sintetiza a relação que estabeleci com aqueles grupos, com aquelas equipas e famílias ao longo da PPS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009) *A Criança e o Seu Mundo Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. (6ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Cardona, M. J. (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 8, (1), 13-34.

Cardona, M., Nogueira, C., Uva, M. & Cláudia-Tavares, T. (2010). *Guia de Educação. Género e Cidadania, Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Cavalheiro, C., Carmo, D., Rodrigues, F. & Bastos, J. (2008). *Guia para a Sensibilização e Intervenção em Igualdade de Oportunidades e Diversificação Profissional*. Projeto Exito – Experimentar a Igualdade no Trabalho e nas Organizações. Programa: Iniciativa Comunitária EQUAL.

Costa, I. & Pequito, P. (2007). “«... e aprendemos muitas coisas novas!...» Projectos simples... complexas aprendizagens”. *Cadernos de Estudo Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, 6, 105-126.

Coutinho, Â. M. (2002). *Educação Infantil: espaço de educação e cuidado*. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (pp. 1-18) Petrópolis: Vozes.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 23 (2), 455-479.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis Específicos de Desempenho do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Delors, J. (1996). *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.

Elliott, J. (1996). Guía práctica para la investigación-acción. In J. Elliott, *El cambio educativo desde la investigación-acción* (pp. 88-111). Madrid: Morata.

Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Young Children on the Web*, 1-8.

Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI. In *II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias*. (pp. 1-18). Porto: FPCEUP.

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». Relações sociais entre crianças num Jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2006). “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... Brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp. 27-58. Consultado a 22 de junho de 2014 em [//repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9477/2/49402.pdf](http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9477/2/49402.pdf).

Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, (5) 5-12.

Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 48-81). Porto: Porto Editora.

Iglesias, L. F. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (109-138). (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Maciel, D. (2010). *Género na sociologia portuguesa*. CIES/ISCTE: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marchão, A. & Bento, A. (2012, dezembro). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no Seminário de I&DT, organizado pelo c31 – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico, Portalegre.

Martelo, M. (2004). *A Escola e a Construção de Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. (2ª ed.). Lisboa: CIDM.

Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10, (1), 17-41.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.

Miranda, P. (2008, junho). *A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia – mundos sociais: saberes e práticas, Universidade Nova de Lisboa.

Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada: dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI (Associação dos Profissionais de Educação de Infância).

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Nunes, M. T. A. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos: (in) visibilidades e (des)equilíbrios*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de género.

Oliveira, A. M. C. (2009). Pequenos acontecimentos para novos rumos: um estudo de caso sobre os factores promotores de trajectórias de inclusão na intervenção com jovens com percursos de risco. *Locus Soci@l*, 2, 81-101.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). "A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança". *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 1, 153-173.

Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas na avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Paechter, C. (2009). *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, M. M. (2009). Fazendo género na escola: uma análise performativa da negociação do género entre jovens, *Ex-Aequo*, 20, 113-127.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

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

Rodrigues, E. (2009). *O lugar do género, dos homens e das mulheres na sociologia portuguesa: uma análise a partir da Associação Portuguesa de Sociologia e seus congressos*. CIES/ISCTE: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-29.

Rosa, M. D. & Silva, I. L. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância. A organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10, (1), 43-63.

Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina

Sá-Chaves, I. (2005). Cultura, Conhecimento e Identidade: Universidade e contemporaneidade. *Saber (e) Educar*, 12, 9-28.

Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *PERSPECTIVA*, 23, (1), 17-40.

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *INTERACÇÕES*, 2, 59-86.

Sigelman, C. K. & Rider, E. A. (2012). Gender Roles and Sexuality. In C. K. Sigelman & E. A. Rider, *Life-Span Human Development* (pp. 380-413). Wadsworth: USA.

Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I. & Alves, M. (2005). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação Pré-Escolar* (3ªed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Siraj-Blatchford, I. (2007). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças Entre os Três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford

(Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores

Soares, N. F., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2004, agosto). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Comunicação apresentada no Sixth International Conference on Social Methodology, Amesterdão.

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. – Participação e cidadania da infância. *Contextos & Educação*, 78, 45-68.

Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro e V. Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. (387- 408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2010). Do discurso dos “Cantinhos” ao discurso da “Oficina”: um contributo para uma pedagogia da infância atenta às questões de género. *Cadernos de Educação de Infância (CEI)*, 92, 66.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação. A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2012a). *A Casa [que] se Procura: Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Vasconcelos, T. (2012b). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Loures: LouresGráfica.

Vianna, C. & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de género e poder. *Cadernos Pagu*, 33, 265-283.

Vieira, C. M. C. (2013). *Educação Familiar: estratégias para a promoção de igualdade de género*. (3ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de género.

Documentos oficiais das instituições:

Creche: Plano Anual de Atividades (2013/2014); Regulamento Interno (2013/2014); Projeto Curricular de Grupo “A Explorar e a Partilhar... Vou Crescer a Brincar” (Sala 1/2 anos) (2013/2014).

II: Projeto Educativo de Escola (2014); Projeto Curricular de Grupo (Sala 3/4 anos) (2013/2014).

ANEXOS ¹⁹

¹⁹ Os anexos deste Relatório encontram-se em formato digital em *CD*, bem como os Portfólios da Prática Profissional Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância, sendo que este último inclui o Portfólio de uma Criança.

ANEXO A – QUADROS DOS DOIS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Quadro 1. Esquematização da caracterização dos Contextos Socioeducativos

	Creche	Jardim de Infância
História	<ul style="list-style-type: none"> - Fundada em 2002 - Resultou da necessidade das diretoras colocarem os filhos, visto que existia pouca oferta disponível de acordo com os critérios definidos pela diretoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundado em 1967 - Foi fundado para frequência dos funcionários de uma empresa.
Dimensão organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Diretora - 1 Coordenadora Pedagógica - Valência: Creche (no próximo ano letivo irá funcionar também Jardim de Infância). 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Diretora - 1 Coordenadora Pedagógica - Valências: Creche, Jardim de Infância e ATL.
Dimensão jurídica	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade de Ensino e Apoio Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição de Ensino Particular e Cooperativo com fins lucrativos - Tutela de Creche e ATL: Ministério do Trabalho e da Segurança Social - Tutela de Jardim de Infância: Ministério da Educação e Ciência.
Localização geográfica	<ul style="list-style-type: none"> - Concelho de Lisboa - Zona residencial acessível em termos de transportes (autocarro) - Serviços presentes na comunidade: cafés, padarias, mercearias, veterinários, centro comercial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concelho de Lisboa - Zona habitacional da cidade - Local bastante movimentado. Acessível em termos de transportes (autocarro, metro, comboio) - Serviços presentes na comunidade: cafés, restaurantes, papelarias, escritórios, hospital, câmara municipal, entre outros.

<p style="text-align: center;">Espaços Físicos</p>	<p>- Área total: 750 m²; - Edifício com dois pisos: espaço inferior (JI, ainda em construção) e espaço superior (Creche) - Horta pedagógica e espaço exterior com campos de jogos (nas imediações da Creche) - Cinco salas: Berçário, sala de 1 ano, sala de 1/2 anos, sala dos 2 anos e sala de 3 anos. - Refeitório, copa, instalações sanitárias para crianças e adultos, gabinete da diretora, sala/refeitório para a equipa educativa, <i>atelier</i>, cozinha e “Open Space”.</p>	<p>- Área total: 501 m² - Edifício-moradia com três pisos e sótão - <u>Cave</u>: gabinete da direção, sala das educadoras, dispensa, ginásio, sala de arrumações; - <u>R/C</u>: átrio de entrada, refeitório, instalações sanitárias, cozinha, espaços de recreio (coberto e ao ar livre), três salas de atividades (sala dos 2/3 anos, sala dos 3 anos e sala dos 5 anos), sendo que a sala dos 3 anos também é utilizada como Sala de Estudo - <u>1º andar</u>: átrio de acesso às salas, quatro salas de atividades: Berçário, 1 ano, 2 anos e 4 anos, instalações sanitárias de apoio a estas salas - <u>Sótão</u>: gabinete de psicologia, copa de leites de apoio à Creche, biblioteca escolar, gabinete do director, centro de recursos, sala de isolamento, sala de arrumações, instalações sanitárias para a equipa educativa.</p>
<p style="text-align: center;">Recursos humanos</p>	<p>- 1 Diretora - 1 Coordenadora Pedagógica - 4 Educadoras de Infância - 6 Assistentes Operacionais - 1 Administrativa; - 1 Cozinheira e 1 Ajudante de Cozinheira - 1 Professora de Psicomotricidade</p>	<p>- 1 Diretora - 1 Coordenadora Pedagógica - 7 Educadoras de Infância - 13 Assistentes Operacionais - 1 Psicóloga - 1 Funcionária da Limpeza - 1 Cozinheira e 1 Ajudante de Cozinheira - 1 Professor de Ginástica</p>

	- 1 Psicologia - Equipa de Limpeza.	- 1 Professor de Música - 1 Professora de Dança - 1 Professor de Inglês - 1 Professor de Capoeira.
--	----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria. Dados recolhidos de acordo com os documentos reguladores das Instituições, bem como através de conversas informais com as equipas educativas das Instituições.

Quadro 2. Intenções Pedagógicas das Educadoras Cooperantes de Creche e de Jardim de Infância

	Creche	Jardim de Infância
Formação	Formou-se na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich em 2009.	Completo a sua formação na Escola Superior de Educação de Lisboa no ano de 2004.
Modelo Curricular	Definiu algumas das intenções pedagógicas conjugando dois Modelos Curriculares: HighScope e Reggio Emilia.	Adota o Movimento da Escola Moderna (MEM).
Intenções educativas com as crianças	Aprendizagem pela Ação: “por mais novos que sejam, bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender – ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios.” (Post & Hohmann, 2003, p. 28).	“1. A iniciação às práticas democráticas; 2. A reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. A reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013, p. 144).
Intenções educativas com a equipa educativa	“O trabalho de equipa cooperação da equipa visa o bem-estar físico e psicológico do grupo de crianças” (PCG, 2013, s/p).	“Quando os adultos cooperam entre si as relações melhoram e, inevitavelmente, o processo educativo melhora. Deste modo, as crianças beneficiam em muito pelo trabalho de equipa dos adultos pois estes aprendem a conhecê-las melhor” (Hohmann & Weikart, 1997 citado em PCG, 2013, p. 20).
Intenções educativas com as famílias	“Sentimento e vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p. 111).	“Promove[r] encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante” (Niza, 2013, p. 159).

Fonte: Elaboração Própria, de acordo com dados fornecidos pelas educadoras cooperantes.

Quadro 3. Caracterização das famílias do grupo de Creche

Nome	Mãe		Pai		Nº de Irmãos	Com quem vive
	Profissão	Idade	Profissão	Idade		
F.B.	Médica	32	Fisioterapeuta	32	0	(Pais separados) Mãe.
L.C.	Técnica Administrativa	33	Comercial	33	1	Pai, mãe e irmão
L.L.	Consultora	36	Informático	37	1	Pai, mãe e irmão
M.J.	Gestora	38	Empresário	29	1	Pai, mãe e irmão
M. M. C.	Arquiteta	36	Engenheiro Mecânico	36	1	Pai, mãe e irmão
M.I.	Psicóloga Clínica	31	Técnico Informático – Web Designer	33	2	Mãe e irmãos
M.C.	Engenheira	34	Psicólogo	38	0	Pai e mãe
M.A.C.	Designer	34	Designer	34	0	Pai e mãe
M.R.D.	Assistente de Marketing	33	Engenheiro de Telecomunicações	35	1	Pai, mãe e irmão
M.L.	Farmacêutica	29	Médico Dentista	38	0	Pai e mãe
R.V.	Bancária	33	Médico	32	1	Pai, mãe e irmão
S.C.	Informática	36	Informático	42	0	Pai e mãe
G.M.	Enfermeira	30	Gestor de Projeto	31	0	Pai e mãe

Fonte: Elaboração Própria, de acordo com dados fornecidos pela educadora cooperante.

Quadro 4. Caracterização das famílias do grupo de JI

Nome	Mãe	Pai	Nº de Irmãos	Com quem vive
	Profissão	Profissão		
A.A.	Inspetora Tributária	Gestor de Produto	1	Pais e irmão
A.G.	Cantora/ Professora de Música/ Arquitecta	Arquiteto	0	Mãe
A.M.P.	Analista de Sistema	Sem dados	0	Sem dados
A.P.	Bancária	Account Manager	1*	Pais e irmão
A.R.F.	Advogada	Empresário	1*	Pais e irmão
B.C.S.	Bancária	Técnico de Contas	1	Pais e irmão
B.F.	Jornalista	Técnico de Vendas	0	Pais
B.T.	Fonoaudióloga	Oficial de Chancelaria	1	Pais e irmão
C.S.M.	Investigadora	Investigador	1*	Pais e irmão
D.S.	Sem dados	Economista	1*	Pais e irmão
E.C.	Responsável de loja	Desempregado	0	Mãe
I.N.	Engenheira	Engenheiro	1*	Pais e irmão
L.N.	Jornalista	Advogado	1*	Pais e irmão
M.C.	Consultora	Engenheiro Geógrafo	0	Pais
M.D.C.	Educadora de Infância	Jornalista	1*	Pais e irmão
M.F.	Jurista	Consultor Informático	0	Mãe
S.A.	Professora	Desempregado	1	Mãe

*Irmãos que frequentam a mesma Instituição

Fonte: Elaboração Própria, de acordo com dados fornecidos pela educadora cooperante.


Quadro 5. Materiais existentes e potencialidades das áreas presentes na Creche



Áreas de Interesse (o nome destas foi definido pela equipa de sala)	Materiais existentes	Potencialidades
Casinha	Cozinha com armário, lava-loiça, loiças, comidas de plástico, mesa, talheres, cadeiras.	Esta área costuma ser muito requisitada pelas crianças, tanto por crianças do sexo feminino como por crianças do sexo masculino. Nela, as crianças brincam ao “faz de conta” e imitam ações do dia-a-dia com as várias comidas e loiças.
Bebés	Vários bonecos, <i>biberons</i> , camas, roupas para os bonecos, bacios, telefones.	Os bebés encontram-se guardados dentro da casinha. No entanto, quando as crianças estão nas áreas, estes materiais são colocados ao alcance das crianças, numa área diferente da Casinha. Esta área também costuma ser muito requisitada, tanto por crianças do sexo feminino como por crianças do sexo masculino. As crianças brincam com os bonecos, dando-lhes comida, mudando-lhes a fralda, falando ao telefone. Assim, também nesta área as crianças brincam ao “faz de conta”.
Pista	Vários carros de plástico (diferentes cores, tamanhos e feitios), avião, garagem.	Esta área costuma ser mais requisitada pelas crianças do sexo masculino. As crianças colocam os carros na pista e veem-nos deslizar na rampa que esta possui. Também estacionam os carros e outros materiais no estacionamento existente na pista.
Biblioteca	Vários livros (diferentes cores, tamanhos e	Em cima das almofadas de cada uma das


	feitos).	crianças, estas costumam frequentar esta área para explorar os vários livros disponíveis. Por vezes, existem alguns conflitos, visto que algumas crianças querem o mesmo livro.
Jogos de mesa	Jogos de encaixe e blocos	Nesta área as crianças encaixam os vários objetos de acordo com o tamanho e a forma ou fazem várias construções com os blocos, empilhando-os e, por vezes, ordenando-os de acordo com determinadas características (ex: cor).

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 6. Materiais existentes e potencialidades das áreas presentes no JI

Áreas de Interesse	Materiais existentes	Potencialidades
<p data-bbox="344 453 595 485">Oficina de Escrita</p> 	<p data-bbox="779 453 1299 635">Mesa, cadeiras, folhas, “Mapa das Correspondências”, portfólios das crianças, ficheiros de palavras, cadernos individuais das crianças, canetas, lápis, puzzles.</p>	<p data-bbox="1352 453 2018 635">Nesta área as crianças fazem vários trabalhos de escrita, tanto nos Portfólios como nos Cadernos Individuais. Por vezes, recorrem aos ficheiros de palavras para copiar algumas das palavras presentes ou escrevem palavras como sabem.</p>

<p style="text-align: center;">Área da Expressão Dramática</p> 	<p>Móvel de madeira, bonecos e diferentes acessórios para estes (roupas, camas, ...), comidas de plástico, objetos do quotidiano (telefone, máquina fotográfica, telemóvel, malas ...), fantoches, mesas, cadeiras.</p>	<p>Esta é uma das áreas a que as crianças recorrem com mais frequência, tanto do sexo feminino como do sexo masculino. São frequentes as brincadeiras do “faz-de-conta” onde imitam as representações que observam ao longo do seu quotidiano, sendo que, por vezes, existem alguns conflitos devido aos bonecos presentes.</p>
<p style="text-align: center;">Área das Construções</p> 	<p>Móvel de madeira com diversas prateleiras (ao nível das crianças). Possuem: legos de diferentes cores e tamanhos, bonecos, carros, garagem, tapete.</p>	<p>Nesta área é muito comum as crianças fazerem construções com peças de <i>leggo</i> ou brincam com animais de plástico. Verifica-se que também é uma área a que as crianças costumam recorrer com frequência. Depois de realizarem as construções, as crianças escrevem o nome no “Mapa das Comunicações” para comunicarem o que construíram, mostrando às restantes crianças.</p>
<p style="text-align: center;">Biblioteca</p>	<p>Estrutura que possui diferentes livros de</p>	<p>As crianças sentam-se no sofá e veem vários livros.</p>

	<p>cores e tamanhos diversificados, sofá.</p>	<p>Muitas das vezes pedem para serem elas a contar uma história às restantes crianças, lendo e mostrando as imagens presentes. São frequentes as vezes em que se responsabilizam pela arrumação da biblioteca quando verificam que os livros estão fora do lugar.</p>
<p>Laboratório de Ciências e Matemática</p>	<p>Móvel de madeira, diferentes tipos de jogos etiquetados, balanças, calculadoras, lupas, animais embalsamados, ábaco, temporizador, plantas, réguas, espelho.</p>	<p>Nesta área as crianças recorrem às lupas e aos animais embalsamados para os ver. Também é comum utilizarem as balanças para pesarem vários objetos que têm ao seu alcance. É também nesta área que existem vários jogos matemáticos, organizados por diferentes cores (combinadas com as crianças). O jogo a que mais recorrem é o que contém contas de várias cores e feitios. Para além disso, também costumam fazer <i>puzzles</i> em pequeno grupo.</p>



Área da Expressão Plástica



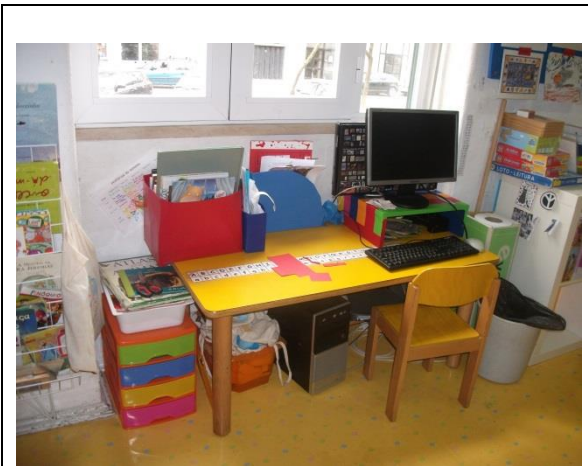
Informática

Mesa, cadeiras, cavalete, tintas de diferentes cores, molas, bibes, pincéis, copos, folhas, materiais de desperdício, cartolinas.

Mesa, cadeiras, folhas de desperdício, computador, “Projeto Família Leitora”

Esta também é uma das áreas mais frequentadas pelas crianças. De forma autónoma, as crianças vão buscar uma folha, colocam os *imanes* no cavalete e começam a pintar. É frequente as crianças fazerem pinturas abstratas, visto que foi algo que foi trabalhado com a educadora. No entanto, também fazem desenhos onde representam a figura humana e outros temas do quotidiano. Quando terminam a pintura e colocam o nome nesta, pedem à equipa educativa para pôr a data e vão colocar a pintura a secar fora da sala.

As crianças não utilizam muitas vezes o computador da sala, visto que recorrerem com mais frequência ao



computador presente na sala das educadoras para fazerem pesquisas para projetos, essencialmente. No computador da sala brincam ao “faz-de-conta”, clicando em várias teclas ou escrevendo várias palavras.

Fonte: Elaboração Própria.

ANEXO B – NOTAS DE CAMPO DOS DOIS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

1. Notas de campo referentes à Creche

Nota 1.1. “Hoje também foi o dia da “Largada de Balões” na Creche, a atividade deste mês programada para envolver as famílias [todos os meses há atividades de envolvimento das famílias]. Foi pedido aos familiares que escrevessem uma mensagem relativa ao “Dia da Não Violência Escolar e da Paz” num balão colorido selecionado por cada criança. No final do dia, quando saíssem da Creche, as crianças deviam ir com os familiares deixar o balão num local perto da Creche”. (**Nota de Campo, 30 de janeiro de 2014, 16h40, sala de atividades**).

Nota 1.2. “A mãe da M.R.D. veio à sala, a propósito do Projeto Curricular de Grupo. Foi muito interessante porque a mãe desta criança veio aprender a fazer massa (com farinha, óleo e água) para fazer em casa com a filha. Assim, foi um momento de partilha agradável, que todas as crianças gostaram de explorar”. (**Nota de Campo, 14 de janeiro de 2014, 10h45, sala de atividades**).

Nota 1.3. “Quando olhei para a M.A.C., ela tinha calçado as meias quentes que eu levei [para a atividade “Exploração dos Elementos do Inverno”] por cima dos seus sapatos. Ela mostrou-se *contente* e *vaidosa* porque mostrou as meias a várias crianças, sorrindo. Também a M.C. descalçou as suas botas e calçou as meias quentes por cima dos seus *collants* e, de seguida, calçou os sapatos por cima” (**Nota de Campo, 9 de janeiro, 11h00, sala de atividades**).

Nota 1.4. “Como uma criança se encontrava doente na sala de atividades, a educadora colocou os catres em locais diferentes do habitual. Verifiquei que algumas crianças demoraram mais tempo a adormecer por se encontrarem num local diferente. Com este pequeno episódio compreende-se a importância das rotinas estáveis e funcionais para as crianças, visto que, quando estão nos mesmos lugares (no refeitório e na sesta, por exemplo) sentem-se mais *seguras* e *confortáveis*. (**Nota de Campo, 23 de janeiro de 2014, 12h30, sala de atividades**).

Nota 1.5. “Foram várias as crianças que se dirigiram à parede onde coloquei o “Mural dos Animais” [esta atividade consistia em imagens reais de animais colocadas na parede, recorrendo a diferentes canções dos respetivos animais]. As crianças foram dizendo o nome dos animais, fazendo o seu “som” e cantando canções a eles associadas. Para além disso, algumas crianças tinham o animal de plástico na mão e colocavam em cima da imagem do animal, que se encontrava na parede, fazendo associações. **(Nota de Campo, 17 de janeiro de 2014, 16h40, sala de atividades).**

2. Notas de campo referentes ao Jardim de Infância

Nota 2.1. “Chegou o tão esperado Dia do Pai para as crianças. Ainda antes dos pais e das crianças estarem presentes na Instituição, desloquei-me para o Parque Infantil [próximo da Instituição] onde iria ocorrer o *Peddy Paper* com assistentes operacionais e educadoras, de forma a preparar a atividade que se iria realizar dali a uns minutos. [...] Por volta das 9h45 começaram a aparecer os pais com os respetivos filhos: com um mapa dando indicações dos vários “postos” a passar, foram colecionando autocolantes por cada tarefa que cumpriam. **(Nota de Campo, 19 de março de 2014, 10h00, Parque Infantil).**

Nota 2.2. “Hoje a mãe do D.S. veio à sala para mostrar às crianças uma Máquina de Escrever. Quando perguntámos o que pensavam ser responderam “um computador”. Assim, a mãe do D.S. explicou para que servia aquele objeto e como era utilizado. Para além disso, ainda houve oportunidade para que todas as crianças pudessem escrever o seu nome na Máquina de Escrever. Este será um dos objetos presente na Exposição “Máquina do Tempo”, uma exposição onde estarão vários objetos antigos” **(Nota de Campo, 10 de março de 2014, 16h05, sala de atividades).**

Nota 2.3. “Perguntei uma palavra que rimasse com elefante, uma das palavras que a história [que estava a ler na Hora do Conto] continha. A C.S.M., uma das crianças mais participativas na atividade, respondeu prontamente: “Elefante rima com elegante!”. **(Nota de Campo, 25 de fevereiro de 2014, 15h30, sala de atividades).**

Nota 2.4. “Na Reunião do Conselho começámos por analisar a coluna “Não Gostamos” e verifiquei que o A.P. tinha escrito algo. Questionei-o sobre o que seria e ele disse: “Eu

não gostei que a M.D.C. e a B.C.S. estivessem muito tempo na Área da Casinha...”. De seguida, perguntei à B.C.S. (visto que a M.D.C. não estava presente) sobre o que tinha a dizer e ela disse: “Desculpa”. Eu referi: “Olha, B.C.S., eu acho que esta não é uma situação em que precisas de pedir desculpa. O que achas que devia acontecer? Vamos lá ver o Mapa das Atividades”. De seguida, analisei o Mapa com as crianças e verificámos que estavam várias “bolinhas” na Área da Casinha marcadas pela B.C.S.

De seguida eu respondi: “B.C.S., como o A.P. disse, marcaste muitas vezes a Área da Casinha. E que tal tentares, para a próxima vez, fazeres atividades que nunca tenhas feito?”. E a B.C.S. disse que sim. (**Nota de Campo, 21 de março de 2014, 16h25, sala de atividades**).

Nota 2.5. “A A.G., que queria ir para a Área da Casinha, foi dizer à assistente operacional que não a deixavam estar naquela área, ao que a assistente operacional disse: “Vai brincar para lá, é claro que eles deixam!”.

A A.G. respondeu: “Não, eu não posso ir porque só podem estar lá quatro meninos” [depois de ver o cartão identificativo das Áreas de Interesse com o nome da área e o número de crianças permitido em cada uma]. A assistente operacional disse: “Ah pois é, tens toda a razão!”. (**Nota de Campo, 14 de março de 2014, 11h25, sala de atividades**).

ANEXO C – ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E PLANTAS DOS DOIS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Anexo 1. Rotina diária (dia-tipo) na Creche

7h45-9h00 – Acolhimento: As crianças, da sala de 1 ano e da sala de 1/2 anos (a sala onde realizo a intervenção) são recebidas na sala de atividades pelas assistentes operacionais. Durante este período brincam livremente (normalmente com livros, com blocos ou com *leggos*).

9h00-9h20 – Brincadeira Livre: As crianças continuam a brincar livremente com o material que têm à disposição (normalmente livros, blocos ou *leggos*). A educadora chega à sala e cumprimenta as crianças presentes.

9h20-9h40 - Higiene: Fazendo um comboio, as crianças dirigem-se à casa de banho para ir à sanita e/ou mudar a fralda. De seguida, dirigem-se novamente à sala de atividades.

9h40-10h05 - Momento de grupo no tapete: Canta-se o “Bom-Dia” e dá-se o suplemento matinal, que pode ser bolacha ou fruta. Por vezes, as crianças ouvem uma história ou cantam canções antes de se dirigirem ao “Open Space”.

10h05-10h30 - Brincadeira no “Open Space”: as crianças dirigem-se da sala para o “Open Space” fazendo um comboio. No “Open Space” as crianças brincam livremente. Neste espaço existem vários materiais: escorrega, carros para as crianças andarem, bolas, estruturas para subirem, entre outros, enquanto ouvem música.

10h30-11h30 - Atividades Pedagógicas: As atividades orientadas realizam-se a esta hora. Quando as atividades envolvem pequenos grupos, as restantes crianças são divididas pelas áreas de interesse que escolherem.

11h30-11h45 - Higiene: antes da refeição, as crianças dirigem-se à casa de banho para irem à sanita e mudar a fralda. Regressando à sala, normalmente cantam canções até que chega a hora do almoço. Em comboio, as crianças dirigem-se ao refeitório.

11h45-12h30 - Almoço: as crianças sentam-se nos seus lugares (encontram-se divididas por três grupos de mesas) e a equipa de sala coloca os babetes e começa a distribuir a água, a fruta, a sopa e, por fim, o segundo prato. No final da refeição, a equipa de sala lava a boca e as mãos às crianças, retirando-lhes os babetes. As crianças fazem um comboio e dirigem-se à casa de banho.

12h30-12h45 - Higiene: antes da sesta, as crianças vão à casa de banho para irem à sanita e para trocarem a fralda.

12h45-15h20 - Sesta: as crianças dormem a sesta no seu catre, sempre no mesmo local da sala. A equipa de sala retira todos os elementos perigosos para dormir (tais como ganchos, elásticos, babetes, entre outros), pertences que são guardados. As crianças retiram os sapatos e são tapadas pela equipa de sala. Normalmente, as crianças utilizam chucha e/ou algum objeto que lhes pertença (por exemplo, uma fralda de pano ou um peluche). Enquanto dormem, no rádio fica a tocar um cd com música calma. Existe sempre um adulto responsável pelas crianças enquanto estas dormem. Normalmente, acordam todas por volta da mesma hora. No entanto, se o fizerem antes das restantes crianças, permanecem deitadas no seu catre até que a educadora ou a assistente operacional indiquem que se podem levantar.

15h20-15h45 - Higiene: quando as crianças acordam, são-lhes calçados os sapatos e dirigem-se à casa de banho para ir à sanita e para trocar a fralda. Quando regressam à sala, sentam-se no tapete e, à vez, a equipa de sala limpa a cara, coloca creme e os objetos que possam ter (por exemplo, ganchos e elásticos) e penteia cada criança.

15h45-16h15 - Lanche: em comboio, as crianças dirigem-se ao refeitório para lanchar. Sentadas nos seus lugares, a equipa de sala coloca os babetes e distribui a papa ou o

iogurte com pão. No final da refeição, a equipa de sala lava as mãos e a boca ao grupo. Em comboio, as crianças dirigem-se à sala de atividades.

16h15-17h - Brincadeira livre: as crianças ouvem música, cantam canções ou brincam nas áreas de interesse que escolherem.

17h-19h30 - Saída das crianças/Prolongamento: as crianças que permanecem na instituição, dirigem-se em comboio para a sala dos 2 anos, onde permanecem com as restantes crianças das outras salas até saírem. Aqui também realizam várias atividades, tais como blocos, livros e/ou atividades orientadas pelas assistentes operacionais.

Anexo 2. Rotina diária (dia-tipo) no JI

9h20 – Cumprimento a equipa educativa presente na Instituição e dirijo-me até ao recreio. É aqui que as crianças começam o dia: crianças de várias salas encontram-se neste espaço a brincar em conjunto. Uma criança da sala dos 2/3 anos vem ter comigo e diz “*Hoje quem me veio trazer foi a mãe e o pai*”. Outra criança desta sala, que se encontra ao meu lado, diz-me: “*Trouxe um livro da Camila!*” e juntam-se três crianças à sua volta para verem a história. Enquanto um grupo de crianças se encontra a explorar livros, outras correm no recreio. Ainda há quem faça jogos no refeitório, espaço bastante próximo do recreio.

O B.F. diz “Olá Andreia! Andamos à procura de aranhas” e a L.N., que está ao lado do B.F., refere que também anda à procura destes animais. A C.S.M. vem ter comigo e diz “Olha, cortei o cabelo!”. Digo: “Uau, estás muito gira!”. A M.R.C. chega devagar, mostrando uma cara *triste* e eu pergunto-lhe: “*Então, o que se passa? Porque é que estás assim?*”. Diz-me que quer a mãe e eu pergunto-lhe se quer vir para o meu colo um bocadinho. O A.P. chama-me “Olha, o meu pai hoje vem à escola mostrar uma «coisa» que os bombeiros usam assim [e faz o gesto com a mão ao pé da boca]”. O recreio é um espaço “rico” de vivências e interações: como referido acima, crianças de diferentes salas do Jardim de Infância brincam, interagem e misturam-se como que de uma só sala se tratasse. As crianças sabem exatamente o nome de cada uma das crianças ali presentes.

9h30 – “Está na hora de arrumar, os brinquedos no lugar...” cantam as assistentes operacionais com a ajuda das crianças. “Não podem ser só os meninos da Sala da X. a arrumar o recreio... Os meninos da Sala da V. e da M. também têm de ajudar” diz a educadora da sala dos 5 anos que, entretanto, chega ao recreio. As crianças arrumam as muitas peças de *leggo* que se encontram no chão e os restantes materiais com os quais tinham estado a brincar até então.

9h40 – “Meninos da Sala da V., podem vir para a sala!” chama a assistente operacional. É neste momento que as crianças se dirigem até aos cabides e vão buscar o “cartão dos

bibes”²⁰. Depois, dirigem-se até ao móvel onde se encontram as canetas e retiram uma para pintar. Juntam-se duas mesas para a Reunião da Manhã e as crianças sentam-se “ao redor da mesa grande”. A M.D.C. pergunta “É aqui? [apontando para um quadrado]”. “Não há um local errado. Pintam onde vocês quiserem” responde a educadora.

De seguida, quem tem novidades para contar às restantes crianças dirige-se ao Mapa “Quero contar, mostrar ou escrever”. “É aqui? [apontado para um dia da semana]” pergunta o A.A. “É onde está a mola!”, respondo-lhe. Quando as crianças escrevem o respetivo nome neste Mapa, é hora de comunicar o que pretendem ao grupo. “Eu trouxe uns carros!” diz o B.F. “Eu trouxe um cd para ouvir com os amigos” diz a C.S.M. “Eu trouxe um cartaz de quando estava na barriga da mãe” diz a B.C.S. A equipa educativa observa atentamente o que as crianças mostram e contam e fazem sugestões e/ou comentários. “Então e o que é que tem o teu cartaz, B.C.S.?” – pergunta a educadora. “Tem a mãe comigo na barriga” responde.

Depois de todas as crianças comunicarem, a educadora questiona o grupo: “Quem é que são os responsáveis por expor trabalhos? Vão ali buscar o Plano do Dia, se faz favor. [as crianças dirigem-se até ao móvel e retiram um]. Então, que dia é hoje?”. De seguida, as crianças dizem o dia, o mês e o ano. “O que é que vamos fazer hoje?” pergunta a educadora. Entretanto chega a I.N. “Tira uma cadeira e senta-te na Reunião, está bem? No Projeto do Sangue temos de ilustrar as descobertas, não é? Quem são os responsáveis por este projeto?”. As crianças presentes neste projeto dizem, à vez, o seu nome para a educadora escrever no Plano do Dia.

“Então e à tarde, hoje é dia de que atividade na parte da tarde? Olhem ali para a Agenda [Semanal]” refere a educadora. “Jogos Sociais!” respondem as crianças. “Não, hoje não é quinta-feira, hoje é segunda-feira. Que atividade é que vocês fazem depois do fim de semana para contarem as novidades? Que desenho é que tem a Agenda?” pergunta a assistente operacional. “Trabalho de Texto” diz a M.D.C. “Boa, é isso mesmo, e Trabalho de Texto é Língua Portuguesa!” responde a assistente operacional.

²⁰ Iniciativa sugerida pela assistente operacional, de forma a realizar com as crianças uma atividade de matemática. As crianças pintam diariamente um “quadrado”, caso tenham vestido o bibe logo de manhã. No final do mês irá proceder-se à contagem de “quadrados” pintados por cada criança, o que será contabilizado através de um gráfico.

10h10 – Terminado o Plano do Dia, os responsáveis por expor trabalhos vão colocar o Plano do Dia na parede. As crianças marcam as presenças, o calendário e o tempo. Depois, dirigem-se para o Mapa de Atividades para selecionarem a área onde pretendem estar. A educadora e a assistente operacional separam as mesas e colocam-nas nos locais corretos. “Eu quero fazer uma pintura” diz a L.N. “Eu vou para a Casinha” anuncia a A.G.

“Andreia, estão muitos meninos na Casinha... A B.T. foi a última, por isso tem de sair, não é? É que só podem estar quatro...” diz-me a M.D.C. A B.T. não sai e a assistente operacional afirma: “B.T., tens mesmo de sair. Os amigos já aí estavam antes de ti”.

Algumas crianças dirigem-se para as áreas para brincar livremente, enquanto outras realizam atividades que se propuseram a realizar no Plano do Dia. “Agora vou para a Plasticina” diz a B.T. “E eu também!” refere a L.N. “Eu também queria ir para a pintura...” diz o B.F. “Pois, mas agora está o A.P., tens de esperar um bocadinho que ele acabe”. Já na área da casinha, a C.S.M. encontra-se no chão, a fingir que está a chorar. “Então, C.S.M., o que é que se passa?” pergunto-lhe. “Não é a sério, nós estamos a fingir, não estou a chorar” diz-me. “Agora vou para a biblioteca” diz a L.N.

“M.F., podes-me ajudar aqui no Projeto dos Bebés?” pergunto-lhe. “Gostava que desenhasse aqui uma mãe no médico a fazer uma ecografia. Sabes o que é que é uma ecografia?” pergunto-lhe. “Sim, eu já sei o que é. É para ver e ouvir os bebés na barriga!” responde-me com *firmeza*. “É isso mesmo, M.F. Vou escrever aqui nas descobertas o que disseste. Achas que consegues desenhar o que te pedi? Vê por aqui [dou-lhe um livro para a M.F. ver a imagem]. “Mas eu também quero fazer...” diz a A.G. “Então, a M.F. faz o médico e depois tu fazes a mãe deitada, pode ser?” questiono.

11h25 – “Está na hora de arrumar, os brinquedos no lugar, as bonecas na casinha, os livros na prateleira” canta novamente a assistente operacional com a ajuda das crianças. “Os meninos que estiveram na Casinha têm de ver se esta ficou arrumada!” diz. As crianças arrumam as áreas onde estiveram a brincar.

“Quem já arrumou tudo pode fazer fila para ir para a casa de banho. B.F., tens de ir para a fila, os amigos já aqui estavam primeiro!” digo. As crianças dirigem-se até à

casa de banho para lavar as mãos antes do almoço. “Eu não quero ir à sanita. Só quero lavar as mãos” diz o A.A.

Digo às crianças responsáveis por pôr a mesa. “Vocês têm de ser os primeiros porque são os responsáveis por pôr a mesa”. Depois de todas as crianças lavarem as mãos, regressam até à sala e sentam-se para o almoço nos locais habituais. Os responsáveis por pôr a mesa distribuem as taças e as colheres pelas crianças presentes e, de seguida, sentam-se para iniciar a refeição. “Eu não consigo abrir isto [o *tupperware*]” diz a M.R.C. Ajudo-a a abrir e ela coloca a sopa no prato. As crianças, enquanto comem, vão interagindo com a equipa de sala e também com as restantes crianças: “Eu gosto muito desta comida” diz a M.D.C.

“Andreia, eu não gosto de polvo” confessa a M.R.C. “Então, mas foi o que a mãe mandou...”. A assistente operacional pergunta: “E não gostas do arroz?” ao que a M.R.C. responde que sim. “Então, come o arroz e não comas o polvo”, refere a assistente operacional.

Passados alguns minutos o A.A. diz: “Ganhei!”. Eu respondo-lhe: “Não se diz ganhei, diz-se acabei” e o A.A. contrapõe “Não, diz-se terminei”. Depois das crianças comerem a sopa, o prato de carne ou peixe, a fruta e de beberem água, arrumam o seu guardanapo na caixa e dirigem-se até à casa de banho.

12h30 – “Quem já acabou pode ir para os Jogos de Chão!” diz a assistente operacional. As crianças vão até à área da biblioteca e retiram um livro. “Podes ler este livro?” pergunta-me o D.V. Começo a ler o livro, mas como o livro era muito grande, a certa altura comecei a contar a história de uma forma mais abreviada. “Não, ainda não leste aqui” exclama o D.V. “A seguir lê esta que tem a palavra dragoeiro, está bem, Andreia?” refere a C.S.M.

“S.A. podes tirar o bibe à B.C.S.?” peço, ao que a S.A. responde afirmativamente. O A.P diz que já é capaz de tirar o bibe sozinho, quando outra criança o tenta ajudar. Por vezes, antes de dormirem a sesta, as crianças vão até ao recreio brincar durante alguns minutos.

13h00- As crianças descem as escadas e dirigem-se até ao local onde dormem. Antes de descer as escadas, a A.G. pergunta-me: “Andreia, podes-me ajudar a procurar o meu *oh-oh* e a minha chucha?”. Respondo-lhe que sim e procuro os objetos que me pediu na mala. De seguida, dirige-se para o dormitório. No mesmo local dormem também algumas crianças da sala dos 4/5 anos. Uma assistente operacional permanece neste espaço com as crianças: coloca as camas e tapa cada criança para que durma aconchegada.

14h40- Depois da sesta as crianças dirigem-se até à casa de banho e depois vão para o recreio onde estão, novamente, crianças das várias salas do Jardim de Infância.

“Dormiste bem?” pergunto à M.R.C. que ainda mostra estar com sono. Ela encosta-se a mim e dá-me a mão. Entra o E.C., sorridente, e vem sentar-se no recreio. Uma criança da sala dos 5 anos está a contar uma história. “Eles não me estão a ouvir... Eu depois vou fazer perguntas no final e ninguém sabe responder” afirma. Para além da leitura de histórias, as crianças também costumam brincar livremente com os materiais presentes no recreio ou fazem jogos que envolvem as várias salas.

15h15- “Meninos da Sala da V., podem vir para a sala!” chama a educadora. Digo: “Podem-se sentar no jogos de chão para ouvir a história de hoje!”. “Posso mostrar?” perguntam algumas crianças ao mesmo tempo. “Agora vai ser o D.S. hoje trouxe um livro!”. A M.D.C. refere: “Posso ser eu a contar?”, ao que respondo afirmativamente. Começa por dizer: “A Anita tinha ido apanhar flores...” e conta a história até ao fim. De seguida, levantam-se e dirigem-se para os seus lugares nas mesas para escreverem o Trabalho de Texto ²¹. “O que tens para dizer, S.A., o que é que fizeste no fim de semana?”. “Eu brinquei com os bonecos e fiz desenhos de bonecos” refere. “Então, eu vou escrever isso. Depois, vais copiar com a cor que quiseres as letras que fiz e, no fim, fazes o desenho. Pode ser?” pergunto.

“A.G., o que é que fizeste no fim de semana?”. “Foi a minha festa. Brinquei com os amigos e tive um bolo da Minnie igual ao que tive aqui na sala” e peço-lhe para fazer

²¹ Atividades realizadas à tarde, presentes na Agenda Semanal: segunda-feira (Língua Portuguesa), terça-feira (Matemática), quarta-feira (Música ou Movimento), quinta-feira (Jogos Sociais), sexta-feira (Reunião do Conselho).

o mesmo. Pergunto à M.D.C. o que fez no fim de semana: “Eu fui à natação: dei muitos mergulhos e fiz golfinhos. Também fui à festa da A.G. e andei de triciclo”.

Todas as crianças do grupo fazem o Trabalho de Texto e, no fim, mostram à equipa educativa o resultado. Algumas crianças dirigem-se para a Dança ²², enquanto as restantes terminam os Trabalhos de Texto.

16h20- Arrumam-se os materiais e começa-se a organizar a sala para o lanche. “Os meninos que têm comida de casa podem ir buscar à caixa” refere a assistente operacional enquanto se dirige à cozinha para ir buscar o lanche para as restantes crianças. De seguida, distribui o leite e o pão com manteiga pelas crianças. Regressam as crianças que estiveram na Dança: sentam-se nos respetivos lugares e iniciam também eles a refeição.

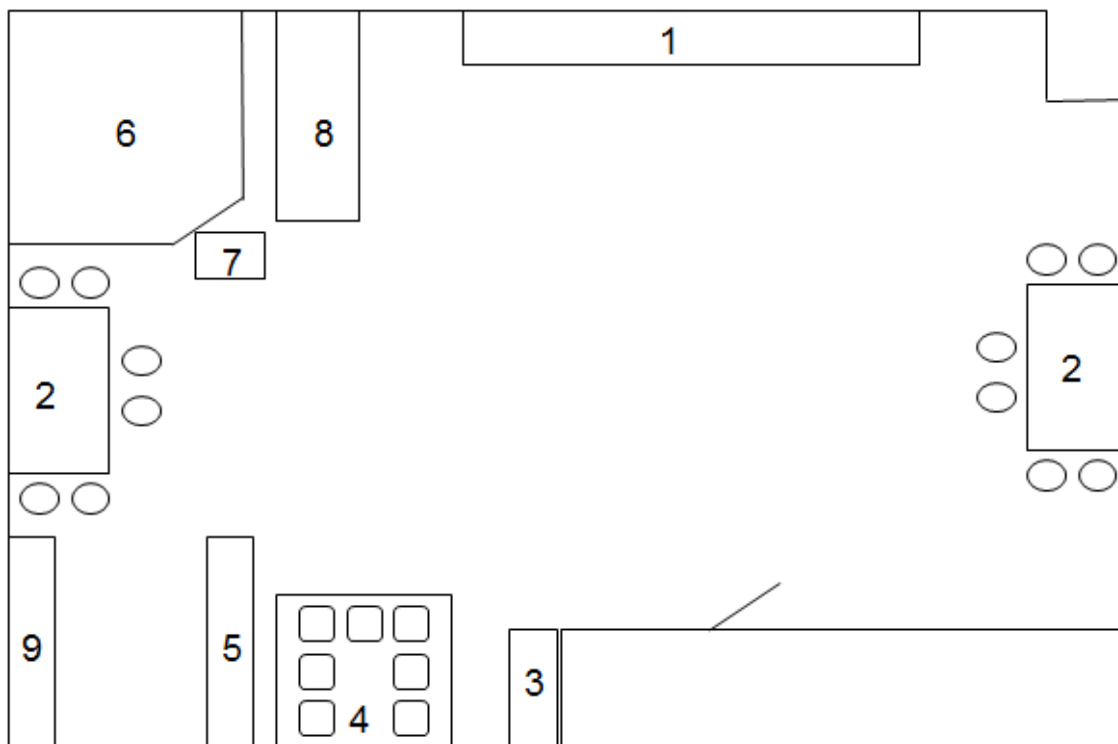
16h45- Depois do lanche, juntam-se as mesas e inicia-se a Reunião do final do dia. “Vamos lá avaliar o Plano do Dia” refere a educadora. De seguida, lê os tópicos presentes no Plano do Dia e as crianças, em unísono, referem se é “bolinha verde” (caso tenham realizado a tarefa), “bolinha amarela” (se ainda não a terminaram) ou “bolinha vermelha” (não realizaram o que tinham planeado). Os responsáveis da semana dirigem-se ao Plano do Dia e assinalam as cores que as restantes crianças indicarem. Depois, a educadora retira o Diário da parede e questiona às crianças se têm mais algo para escrever nas várias colunas presentes - “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”. No final, coloca-se novamente o Diário na parede.

17h15- Terminada a Reunião, as crianças dirigem-se para o recreio onde reencontram as restantes crianças do Jardim de Infância. Por vezes, quando o tempo assim o permite, dirigem-se a um jardim próximo da Instituição onde brincam livremente. No recreio as crianças brincam livremente com os vários materiais disponíveis. Os familiares das crianças vêm buscá-las até às 19h30.

²² Atividades realizadas por todas as crianças que integram o tempo curricular: terça-feira (Ginástica) e sexta-feira (Música)

Atividades extra-curriculares: segunda-feira e quarta-feira (Dança), terça-feira e quinta-feira (Inglês).

Anexo 3. Planta da Sala de Creche

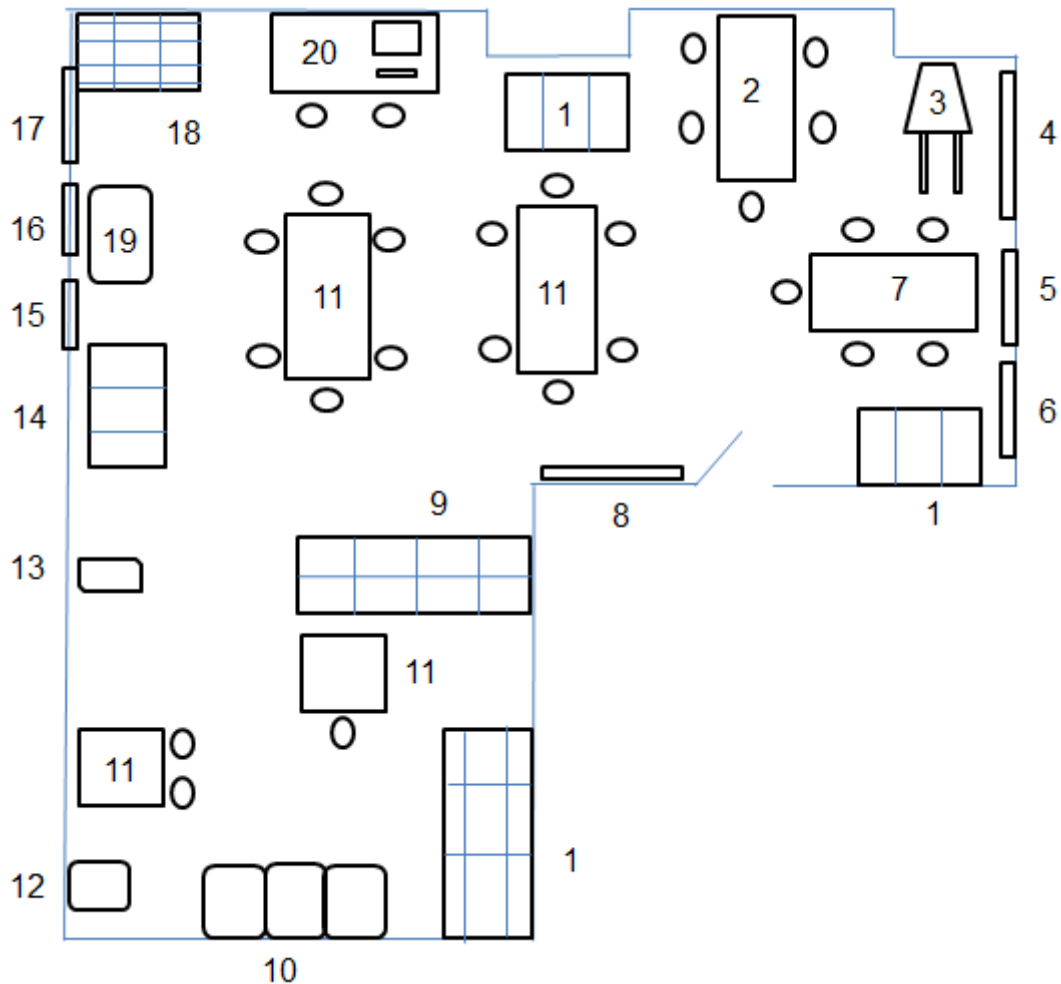


Fonte: Elaboração Própria

Legenda:

1. “Espaço de Partilha com as Famílias”; **2.** Mesas; **3.** Catres; **4.** Tapete com almofadas e espelho; **5.** Estante com livros (biblioteca) e no lado oposto encontram-se os jogos de mesa; **6.** Área da Casinha; **7.** Área da Pista; **8.** Bancada de apoio com vários materiais (ex: folhas, tintas, pincéis); **9.** Estante com rádio e livros.

Anexo 4. Planta da Sala de JI



Fonte: Elaboração Própria.

Legenda:

1. Armário; **2.** Oficina da Escrita; **3.** Cavalete; **4.** Planos do Dia; **5.** Mapa das Tarefas; **6.** Diário; **7.** Área da Expressão Plástica; **8.** Mapa de Atividades; **9.** Área das Construções; **10.** Área da Expressão Dramática; **11.** Mesas; **12.** Bau com fantoches; **13.** Garagem; **14.** Laboratório das Ciências e Matemática; **15.** Calendário; **16.** Mapa do Tempo; **17.** Mapa “Quero contar, mostrar ou escrever”; **18.** Biblioteca; **19.** Sofá; **20.** Informática.

ANEXO D – DADOS RELATIVOS AO CONTEXTO DE CRECHE

Anexo 1. Carta de Apresentação para as famílias

Olá Famílias,



O meu nome é Andreia Matos e tenho 21 anos. Frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa e no período de **6 a 31 de janeiro de 2014** irei estar nesta sala a realizar um estágio de intervenção.

Tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, irei realizar diversas atividades, de forma a proporcionar variadas experiências ao grupo. Se fosse possível, gostaria que colaborassem em algumas atividades dinamizadas, de forma a enriquecer, ainda mais, esta experiência que viverei.

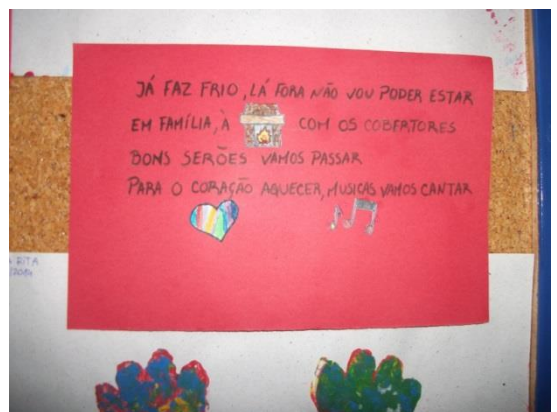
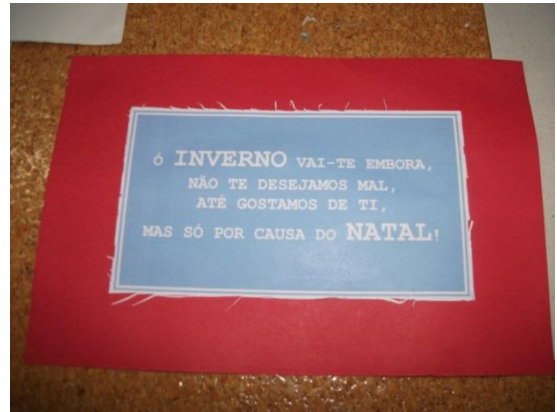
Muito obrigada.

Cumprimentos,

Andreia Matos

Anexo 2. Atividade realizada pelas famílias

Exemplos:

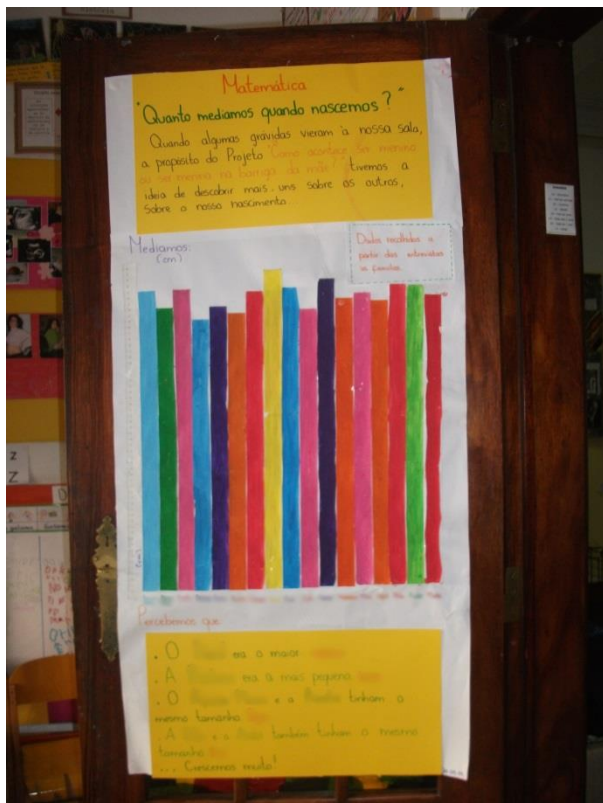


Anexo 3. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada *

*Este Portfólio encontra-se gravado no CD.

ANEXO E – DADOS RELATIVOS AO CONTEXTO DE JI

Anexo 1. Registo de duas atividades realizadas no âmbito do Trabalho de Projeto “Como acontece ser menino ou ser menina na barriga da mãe?”



Hoje vimos um vídeo especial.
A par do projeto "Como é que acontece ser menino ou menina?", a Andreia trouxe-nos um filme para pensarmos um pouco em nós e nos outros!

Vimos as características dos meninos e das meninas:

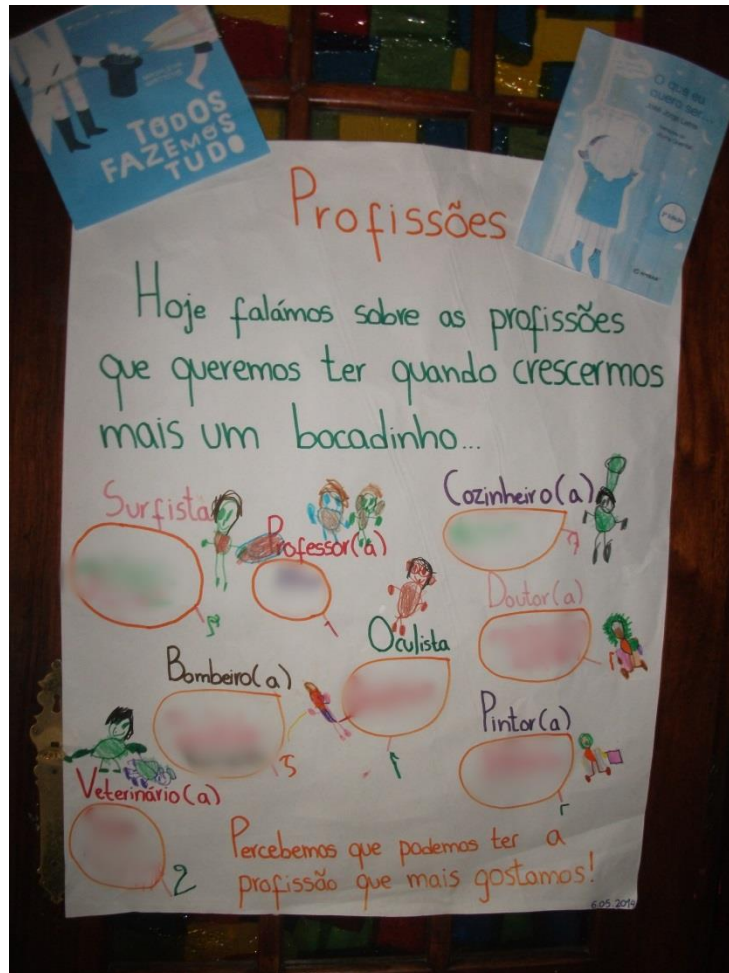
- Alguns têm a pele parecida comigo;
- Estes meninos e meninas vivem em sítios diferentes;
- Quando os filhos têm a pele castanha os pais também têm;
- Os meninos e meninas têm roupas diferentes;
- Estavam lá meninos com a pele cinzenta;
- Os cabelos deles são diferentes dos meus, alguns têm cabelos amarelos e outras com muitos caracóis;
- Os pais, avós e tios ensinam os meninos e meninas a brincar com aquilo que têm;

Illustration: A drawing of a sun, a blue sky, and several children of different ethnicities and ages playing together in a grassy field.

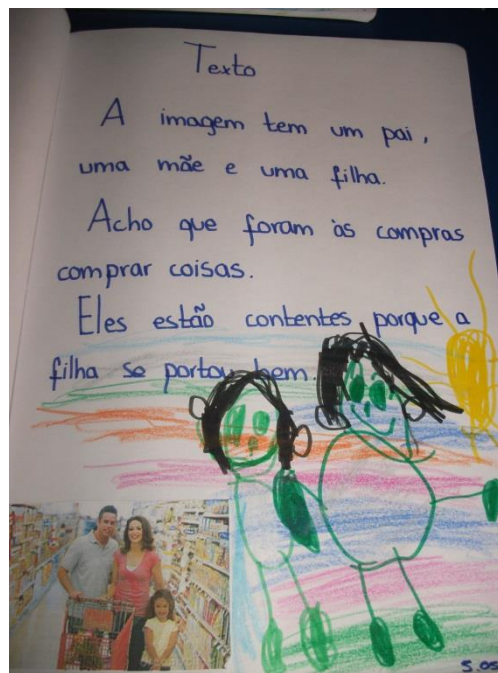
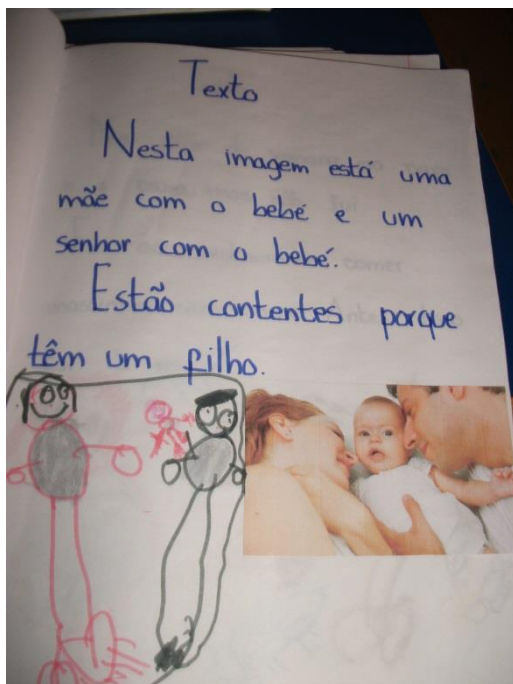
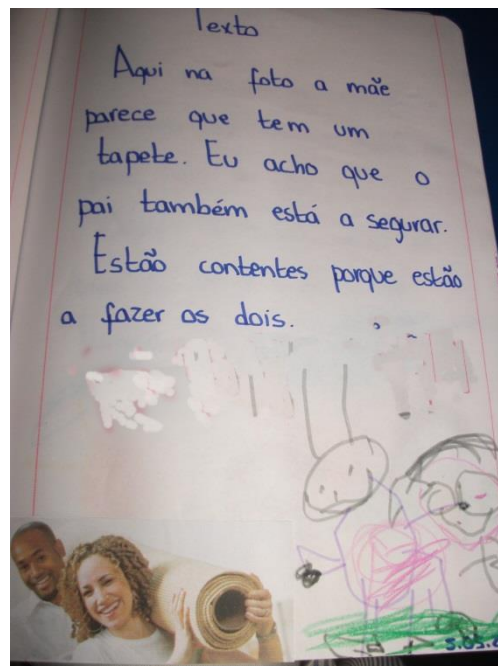
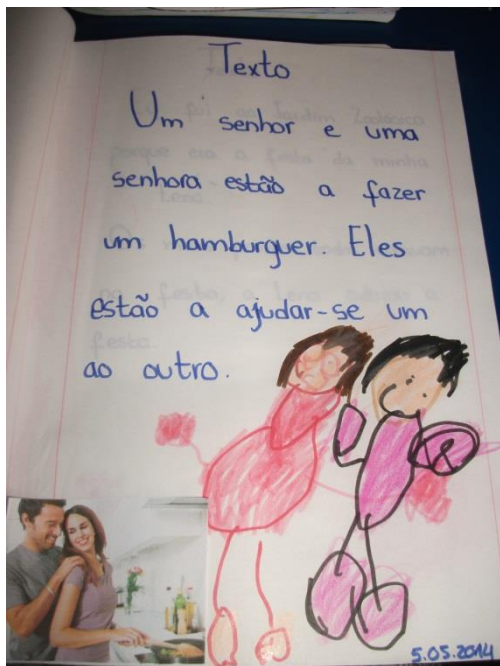
Anexo 2. Atividade realizada pelas famílias



Anexo 3. Atividade “As profissões” realizada no âmbito da Problemática – Questões de Género



Anexo 4. Atividade “Fotopalavra” (leitura de imagens) – realizada no âmbito da Problemática – Questões de Género



Anexo 5. Questionário enviado para as famílias – realizada no âmbito da Problemática – Questões de Género

Perguntas presentes no tópico “Opinião reflexiva”.

Pergunta 1. Na sua opinião, as atitudes tomadas pelos pais, relativamente à igualdade de género, influenciam as atitudes do/a seu/sua filho/a? Em que sentido?

- Família A: Os nossos valores morais e éticos são a base da educação dos nossos filhos, neste sentido considero que qualquer opinião, atitude (direta ou indiretamente) tomada por nós pais os influencia decisivamente na forma como eles agem socialmente e na relação entre os pares.
- Família B: De alguma forma influenciam, sobretudo como as tomamos. Numa fase de conhecimento e descoberta, é natural que eles nos vejam como o exemplo a seguir. Por isso, é importante termos bem a noção do que fazemos e que atitudes possamos tomar à frente dos nossos filhos.
- Família C: Influenciam se como todas as nossas atitudes seja em que área for. Ainda que tenhamos alguma abertura de espírito há socialmente ainda áreas mais dominadas por um ou outro género. Penso que o comportamento que esperamos de um menino não é o mesmo que o que esperamos de uma menina e acho saudável que assim seja. Há diferenças no “*dress code*”, por exemplo, e é importante que as compreendam. Somos fisiologicamente diferentes e o cérebro masculino não é igual ao feminino. Isso não nos torna nem melhores nem piores. Apenas nos torna diferentes. E essa diferença é saudável se convivermos bem com ela, não nos limitando, mas tão pouco devemos ignorá-las. Eles são mais capazes de se concentrar num único objetivo e são mais agressivos. Elas conseguem ser multitarefas e naturalmente mais atentas às necessidades dos outros. Não considero que a minha filha seja inferior ao meu filho, e vice-versa, e quero que tenham iguais oportunidades na vida, mas gosto da ideia de que “cavalheiristicamente” ele venha a, por exemplo, ajudá-la a carregar um objeto mais pesado. (É o meu lado mais tradicional a falar).

- Família D: Claro que influenciam, uma vez que os filhos imitam o que os pais dizem/fazem ou tendem a seguir o que os pais lhes dizem. Por exemplo, nas tarefas domésticas e quando os meus filhos querem ajudar (sendo que tenho uma filha e um filho) deixo sempre os dois fazerem e nunca digo que uma tarefa é só de menina ou outra é só de menino.
- Família E: Sim, naturalmente. As crianças, à partida, começam por agir à semelhança e com base nos exemplos do que têm/veem. Qualquer distinção que possa haver (e há de certeza) no nosso dia-a-dia ele vai assumi-la como natural. Cabe-nos a nós, pais, explicar que a execução de certas tarefas por um de nós é porque calha ou porque tem de ser dadas as circunstâncias, e não porque o outro não saiba/não possa/ não seja capaz.

Pergunta 2. Se tem um filho a frequentar esta sala – se o seu filho lhe pedisse para comprar bonecas para brincar como reagia? Porquê?; Se tem uma filha a frequentar a sala – se a sua filha lhe pedisse para comprar carrinhos para brincar como reagia? Porquê?

- Família A: Naturalmente a minha filha já me pediu para ter carros e animais. A nossa atitude foi mais ponderada no sentido de não ter tudo o que gostaria ou quer, mas sim nos momentos festivos, não demos qualquer importância ao objeto em si.
- Família B: Se o meu filho quisesse brincar com bonecas reagiria de forma natural. O facto de conviver com meninas e brincar com elas, brincar com bonecas é uma situação que pode muito bem ocorrer. Reagiria de forma muito normal, até porque entendo que eles devem brincar e brincar não tem “sexo”.
- Família C: O meu filho tem acesso às bonecas da irmã. Se quisesse mais uma só para ele comprá-la-ia. Não me choca que os meninos brinquem com bonecas, as passeiem nas cadeirinhas, que preparem comidas nas caminhas, etc. Estão a imitar os adultos e hoje em dia os pais também cuidam dos filhos e também participam nas tarefas domésticas. É engraçado que, tendo todos os brinquedos à disposição: carrinhos/ construções/ bonecas/ jogos e não havendo interferência para os orientar, naturalmente ela tende mais para os brinquedos tradicionalmente para meninas e ele

mais para os de meninos. É isto independentemente de brincarem ambos com carrinhos, bonecas, etc.

- Família D: Sendo que há coisas (como as cores) que os filhos aprendem a gostar logo desde pequenos sem que os pais tenham influência nisso (ex: as meninas do cor-de-rosa), tento sempre que nas outras coisas tenham abertura para experimentar o que supostamente é para o sexo oposto. No caso da minha filha, compraria um carro se me pedisse, porque penso que isso não a limita em nada como menina e desde que se divirta é o que importa. O mesmo faço para o meu filho que brinca às casinhas e com bonecas. Até penso que estas experiências os pode ajudar no futuro a encarar as atividades com naturalidade.
- Família E: O meu filho já brincou com bonecas e ainda o faz, ocasionalmente. Não comprei para ele porque já tinha comprado para o irmão e tinha minhas ou da minha irmã. Tal como eu joguei à bola e brinquei com carros, não vejo qualquer problema em ele brincar com bonecas.

Pergunta 3. Na sua opinião, no Jardim de Infância as crianças devem aprender a viver em igualdade de género? Porquê?

- Família A: Porque se identifica com a nossa forma de estar e com as nossas convicções. Não nos faz sentido ser a agir de outra forma senão nos tratarmos como iguais enquanto seres humanos.
- Família B: Sempre (grifo da família) em igualdade de género. Desde cedo temos de os educar para a vida e dar-lhes noções de sociabilidade e cidadania (embora nesta fase a “absorção” de alguns conceitos seja ainda pequena). É muito importante para o seu crescimento e para viverem em plenitude a sua vida.
- Família C: Sim. Se bem que os exemplos devem começar em casa. Mais do que falar, devemos agir em conformidade. Só assim a mensagem passa claramente. É importante que as oportunidades sejam as mesmas e que os direitos sejam iguais, ainda que eu acredite que as diferenças biológicas e comportamentais nos tornem mais aptos para as diferentes áreas.
- Família D: Penso que sim, vivemos numa sociedade que está cada vez mais a evoluir nesse sentido. Se bem que, tenho de dizer, a igualdade de género é muitas

vezes um princípio do que uma prática, o que se nota ao longo da vida, muitas vezes, nas oportunidades de trabalho e de carreira. Refirmo-me, por exemplo, à grande maioria de homens em cargos de liderança. Por isso, considero mesmo muito importante que cada vez mais se fale sobre estas questões e, se possível, logo desde pequeno. A escola pode ter um importante papel neste sentido e ter uma voz ativa, e diferente dos pais, para explicar outros temas. A verdade é que na altura dos nossos pais a desigualdade de géneros era maior do que a de hoje e espero que a do futuro seja menor do que agora.

- Família E: Sim, claro. Exatamente porque esse deve ser o exemplo e o modelo ideal a vivenciar. Todos fazem de tudo, independentemente do género.

Anexo 6. Entrevista realizada à educadora cooperante – realizada no âmbito da Problemática – Questões de Género

Pergunta 1. O que entende por “Questões de Género”?

As questões de género por si só já reduzem a temática, a uma discussão que infelizmente existe, por termos estereotipados que prevalecem há muitos séculos, e que apenas há menos de um, alguém se lembrou de levantar o hiato.

Enfim, refiro-me a hiato, como falha, visto que ninguém se deveria debruçar tanto nestas questões, pois de fato não deveriam sequer existir. Como o Dia da Mulher, ou Dia da Criança... nichos de ideologias que alimentam o confronto de géneros, e pelo contrário vê-se nestas comemorações, algo fantástico. Mas será que só nestes dias é que se festeja? E o que se festeja, direitos que existem só naquele dia ou diariamente? Fica a provocação...

Mas indo ao epicentro do tema, as questões de género estão a ser debatidas à muito e em especial desde cedo, na creche e jardim de infância, porque importa aos adultos referenciais: pais, educadores, família alargada e amigos, exemplificar e estar em alerta no quotidiano, para a igualdade mas com diferenciação dogmática.

Igualdade sem o conceito grupal, de tudo e para todos. Igualdade de direitos no feminino, no masculino, neste caso que está a ser abordado, com atenção às características peculiares de cada um.

Exemplifico com o meu caso específico: Sou mulher, não sou do Reino Unido, não sou baixa, não sou magra, gosto muito de livros infantis, adoro conversar, sou extrovertida, adoro o mar, não gosto de gatos, sou alérgica ao ácido acetilsalicílico e para além disto, tenho uma problemática coronária congénita que me impede fazer determinadas atividades. A mesma mulher ou homem que neste momento lê esta entrevista, será igual a mim? Independentemente do género que cada um de nós tem as características individuais de cada PESSOA/CIDADÃO, fazem dele um ser único e especial.

Pergunta 2. Na sua opinião, porque é que os educadoras de infância são, na maioria, mulheres e não homens?

Em primeiro lugar porque há cem anos atrás, os cuidados da infância eram ligados apenas à puericultura, pediatria e à maternidade, mais tarde vieram as ideologias, construtivistas que deram outro olhar à educação de infância, uma perspetiva menos redutora, mas muito ampla em termos pedagógicos e sequestradora da essência dos cuidados da infância.

Hoje a educação de infância já tem outro olhar sobre as necessidades verdadeiras da ação social da criança, e nas últimas duas décadas surgiu um ligeiro avanço, uma visão mais de direito e menos de mal necessário, pela ausência da família. Já somos vistos como técnicos superiores, contudo a história da educação de infância em Portugal é recente, e no masculino ainda mais recente é.

Note-se que os primeiros educadores em Portugal, foram aqueles mesmo que tiveram necessidade de abordar a temática da infância, os teóricos: psicólogos, pedagogos e sociólogos, contudo também eles foram importantes nestes avanços, ainda que sem coragem para se envolver na prática, usando os seus estudos e teorias. Se assim fosse teríamos uma história de educação de infância equitativa ao nível de género.

Pergunta 3. Considera relevante tomar atitudes que promovam a igualdade de género? Porquê?

Claro que sim, para que em contexto de sala as crianças percebam, e com naturalidade, sem muitas demagogias ou “*fórceps*” que meninos e meninas têm igualdade de direitos. Mas não são iguais, nem dentro do grupo de classe: no género feminino não existem meninas iguais, que se entenda este princípio de uma vez por todas, senão jamais será intrínseco ser-se XX ou YY nas gerações futuras.

Pergunta 4. Relativamente ao grupo de crianças, observa comportamentos/atitudes distintas de acordo com o género? Se sim, mais por parte de meninas ou meninos? Dê alguns exemplos de situações observadas. Que atitude toma?

Não, não observo atitudes ou comportamentos diferentes, observo muitas vezes estereótipos exteriores que castram a naturalidade de um menino brincar na área da

casa, e desmontam a oportunidade de uma menina brincar com a pista de carros. Comportamentos de mais ou menos força, atividade, agressividade, existem em ambos os géneros, mais interativos ou comunicativos, igual.

Meninos e meninas têm atitudes e comportamentos simétricos ao seu envolvimento cultural e desenvolvimento cognitivo, na minha opinião e enquanto educadora, com um grupo de crianças de 3/4 anos, existem sim influências adultocêntricas que podem comprometer ou promover atitudes/comportamentos distintos e esperados no género feminino ou masculino.

Pergunta 5. Considera que os comportamentos/ atitudes dos adultos (equipa educativa, pais, etc) influenciam as atitudes das crianças relativamente aos estereótipos? Em que sentido?

Totalmente, e acho que fui respondendo ao longo das questões anteriores, no entanto reforço que cabe ao educador saber heterogeneizar pessoas pequenas, as crianças como cidadãos com igual direitos mas com diferentes características. E nesta heterogeneidade geracional e cultural encontrar um coletivo que transforme um grupo de crianças, num grupo de seres humanos, que se respeitam e conheçam os seus direitos e deveres para com o outro.

Anexo 7. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada *

*Este Portfólio e o Portfólio da Criança encontram-se gravados no CD.