



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***“SER MENINA É GOSTAR DE COR-DE-ROSA”*: DESOCULTAR
QUESTÕES DE GÉNERO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

TÂNIA ALEXANDRA ALMEIDA PINTO
JULHO de 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***“SER MENINA É GOSTAR DE COR-DE-ROSA”*: DESOCULTAR
QUESTÕES DE GÉNERO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

TÂNIA ALEXANDRA ALMEIDA PINTO

Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

Coorientadora: Mestre Ana Simões

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

JULHO de 2015

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o meu percurso contei com importantes apoios e incentivos, sem os quais não teria sido possível realizar o sonho de ser Educadora de Infância, a todos e a todas, que me acompanharam nesta longa caminhada, o meu eterno OBRIGADA...

Aos meus pais, que nunca me deixaram faltar nada, que sempre lutaram para que tivesse um futuro promissor, obrigada pelos valores que me transmitiram, pelo *amor* e por estarem sempre lá, tanto nos momentos de fracasso, como nos momentos de glória.

À minha irmã, por todo o carinho, amor e paciência para comigo.

À minha família, especialmente aos meus avós e ao meu tio pelas palavras certas, nos momentos certos.

Aos que já partiram, e por enorme tristeza, não podem estar presentes fisicamente.

Ao Bruno, pelo apoio, amor, dedicação e paciência.

À minha companheira e amiga Patrícia, pela força, carinho, compreensão, cooperação, obrigada por teres estado sempre do meu lado.

Às minha amigas, elas sabem quem são, por todo o apoio ao longo destes quatro anos. Gosto, realmente, muito de vocês.

À Paula pelo apoio prestado na concretização do Relatório.

Aos professores da ESELx que me acompanharam ao longo destes anos. Agradeço especialmente à minha professora coorientadora Ana Simões, pelos sábios conselhos, acessibilidade e simpatia e à professora orientadora Catarina Tomás por todo o apoio prestado.

Às instituições e equipas educativas de ambos os contextos pela forma calorosa com que me receberam.

Às educadoras cooperantes, Marta e Carla, uma palavra de agradecimento pelo apoio, disponibilidade, carinho, orientação e pelo excelente modelo de Educadoras que são.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todas as crianças dos grupos de Creche e Jardim de Infância, que tornaram os meus dias muito mais *felizes!*

RESUMO

O presente Relatório incide no trabalho desenvolvido ao longo da PPS no contexto de Creche e de Jardim de Infância (JI). O grupo de Creche era composto por dezassete crianças (entre os dois e os três anos de idade) e o grupo de JI por dezanove crianças (entre os quatro e os sete anos).

No decorrer da intervenção, a problemática mais significativa surgiu no contexto de JI e consistiu em compreender as representações que as crianças têm sobre si e sobre os outros, centradas nas questões de género. Nesse sentido, após um olhar crítico e reflexivo surgiram algumas questões: *Quais são as concepções das crianças acerca das questões de género? Que ação sociopedagógica, enquanto educadora estagiária, devo adotar de forma a considerar as questões de género?* Estas questões permitiram caracterizar de forma aprofundada as (des)igualdades entre géneros vivenciadas. A partir das mesmas foi possível refletir sobre a importância deste tema, a partir de um olhar que convoca diversos pressupostos teóricos oriundos, da Pedagogia, da Sociologia, Psicologia e dos Estudos de Género. Considerou-se importante ouvir as *vozes* das crianças acerca do que é *ser-se menino e ser-se menina*.

Tratou-se de considerar uma opção metodológica flexível, centrada na *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002), baseada essencialmente na observação, registo e análise sobre a PPS em geral e em particular sobre a questão de género na infância. Neste sentido, uma das principais premissas deste trabalho pressupôs *abrir portas*, ou seja, a desocultação das questões de géneros no JI.

A intervenção não se traduziu na mudança de comportamentos das crianças devido ao período da PPS em JI ter sido relativamente curto. Não obstante, consegui perceber a importância destas questões na (re)definição da minha ação pedagógica e do papel que as crianças assumem na criação e manutenção de desigualdades entre géneros.

Palavras-Chave: Crianças; Prática Profissional Supervisionada; Jardim de Infância; Identidades de Género.

ABSTRACT

The present report focuses on the work developed on the PPS in the context of Nursery and Kindergarten. The Daycare group consisted of 17 children (between two and three years of age) and the group of Kindergarten by 19 children (between four and seven years old).

In the course of this dissertation, the main problem has arisen in the context of Kindergarten and was to understand the idea that children have about themselves and others, focusing on gender issues. After a critical and reflective inspect, questions have been risen: *What are the children conceptions about gender issues? What socio-pedagogical action while intern educator should I adopt in order to consider the matter of gender?* All these questions allowed us to characterize in detail the experienced (dis)similarities between genders. From these experiences, it was possible to reflect on the importance of this topic, from an inspect that summon various theoretical assumptions from Pedagogy, Sociology, Psychology and Gender Studies. It was extremely important to hear the *voices of the children* about what it is like to be *a child* and what it is like to be *a girl* or *a boy*.

It was considered a methodological flexible option, focused on *research on the practice* (Ponte, 2002), based primarily on observation, recording and analysis of the PPS in general and specially on the question of gender in childhood. One of the main assumptions of this work had in mind to uncover gender issues in Kindergarten.

The dissertation has not resulted in the change of behavior of children due to the fact that the period of the PPS in Kindergarten was relatively short. Nevertheless, I was able to understand the importance of these issues in the (re)definition of my pedagogical action and of the role that children play in the creation and maintenance of disparities between genders.

Key Words: Children; Professional Supervised Practice; Kindergarten; Gender Identities

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS.....	3
1.1. O meio onde estão inseridos os contextos	3
1.2. “Atravessando a porta principal”: Caracterização do contexto socioeducativo ..	3
1.3. “Conhecer as equipas para me integrar”: Caracterização das equipas educativas	4
1.4. “Retratos de família”: Caracterização da família das crianças	5
1.5. “Quem são estas crianças?”: Caracterização do grupo de crianças	7
1.6. A análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço de ambas as instituições.....	9
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: “Quais as opções tomadas?”	12
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	16
3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica (Creche e JI).....	16
CAPÍTULO 4 – “Ser menina é gostar de cor-de-rosa”: Desocultar as questões de género no Jardim de Infância	27
4.1. De que falamos quando se fala em <i>sexo</i> ? E em <i>género</i> ? Análise conceptual	28
4.2. <i>Educar-se para/na cidadania ativa</i>	31
4.3. “Ser menina é gostar de cor-de-rosa” ... ou Estereótipos de género no JI.....	32
4.4. A importância do papel do/a educador/a na abordagem das questões de género e a organização do ambiente educativo	34
4.5. “Posso gostar de azul? ”: O possível impacto da família	36
4.6. “As vozes” – Crianças e Educadora Cooperante sobre as questões de género	40
4.7. “Como é que educamos para as questões de género? Quais as estratégias a	

implementar?” – Um percurso vivido... ..	41
4.7.1 O Trabalho em equipa	49
4.7.2 Organização do ambiente educativo.....	49
4.8 Reflexão Crítica: Avaliação.....	50
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Respostas ao inquérito por questionário aplicado às famílias.....	37
Figura 2. “Ser menina” e “Ser menino”	42
Figura 3. Desenho da <i>Cinderela</i> , da história “Todos fazemos tudo”	44
Figura 4. Imagem do Rei D. Luís XIV	48

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Creche	62
Anexo B. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância ...	258
Anexo C. Espaços do Jardim de Infância	604
Anexo D. Caracterização das famílias (Creche e JI)	607
Anexo E. Caracterização do grupo de crianças (Creche)	609
Anexo F. Caracterização do grupo de crianças (JI)	610
Anexo G. Áreas da sala de atividades (Creche e JI)	611
Anexo H. Organização do tempo na Creche	617
Anexo I. Organização do tempo no JI	618
Anexo J. Modelo do inquérito por questionário aplicado às famílias (JI)	619
Anexo K. Modelo do inquérito por questionário aplicado à educadora cooperante (JI)	621
Anexo L. Modelo do inquérito por questionário aplicado às crianças (JI).....	623
Anexo M. Modelos dos inquéritos por questionário no âmbito do projeto (JI)	626
Anexo N. Inquérito por questionário aplicado à Educadora Cooperante no âmbito da problemática	629
Anexo O. Desenho de algumas crianças sobre a observação e análise de imagens	631
Anexo P. História elaborada “A Heroína e o Herói de Chumbo”	633
Anexo Q. Jogo das cartas “Viver em Igualdade”	634

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
PCT	Projeto Curricular de Turma
PPS	Prática Profissional Supervisionada
CIG	Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

INTRODUÇÃO

O presente Relatório, decorrente da Prática Profissional Supervisionada, tem como finalidade analisar, refletir, fundamentar e ilustrar o trabalho desenvolvido nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

A prática pedagógica decorreu em contexto de Creche, durante o mês de janeiro até meados do mês de fevereiro de 2015, numa sala de dois anos. Por sua vez, a prática em JI ocorreu no período de fevereiro a maio, onde as crianças apresentavam idades compreendidas entre os quatro e os sete anos de idade.

Ao longo do relatório, são convocadas diversas áreas de conhecimento como a Pedagogia, Sociologia, Psicologia e os Estudos de Género e diferentes áreas de conteúdo (OCEPE), quando me refiro, neste último caso, ao trabalho desenvolvido em JI.

A problemática mais significativa ao longo da intervenção surgiu no contexto de JI e incidiu sobre as representações que as crianças têm sobre si e sobre os outros, centradas nas questões de género, pois é na educação de infância que as crianças passam “a maior parte do tempo em contacto com outras crianças. É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, [nas] suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação.” (Vianna & Finco, 2009, p. 270). Neste sentido, foi a partir das observações dessas *interações* entre crianças e entre a criança e o adulto, que surgiu a necessidade de compreender, enquanto educadora estagiária, o papel que devo assumir face ao assunto das questões de género. Veja-se um exemplo dessas observações:

- “- *O cor-de-rosa é mais das meninas* – disse-me a Bela.
- *E porque dizes isso Bela?* – perguntei.
- *Porque é assim...* - respondeu a Bela.” (Nota de campo, 18 de março de 2015).

Exemplos como o anterior, remeteram-me, várias vezes, para as concepções que as crianças tinham sobre as questões de género que denunciavam alguns estereótipos vivenciados no seio do grupo de pares.

Nesse sentido, após um olhar atento, crítico e reflexivo surgiram algumas questões, nomeadamente: *Quais são as concepções das crianças acerca das questões de*

género? Que ação sociopedagógica, enquanto educadora estagiária, devo adotar de forma a considerar as questões de género? Estas questões permitiram-me refletir e aprofundar sobre as (des)igualdades entre género, vivenciadas no Jardim de Infância. Foi a partir das mesmas, que foi possível refletir sobre a importância deste tema na Educação e a influência e a ação que o/a educador/a e as famílias podem ter neste tipo de abordagem. Em paralelo, surgiram as *vozes* das crianças acerca do que é “*ser menino*” e “*ser menina*”, que me levaram a realizar uma análise crítica e reflexiva, de modo a que pudesse desenvolver a minha ação pedagógica, numa lógica de promoção e vivência da cidadania, contribuindo, assim, para a *equidade* entre géneros, pois a mesma assume um locus fundamental, de uma importância cívica essencial (Vasconcelos, 2007).

Do ponto de vista metodológico, tratou-se de considerar uma abordagem flexível, centrada na *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002), baseada essencialmente na observação, registo e análise sobre a PPS em geral e em particular sobre a questão de género entre pares. Neste sentido, uma das principais premissas deste trabalho pressupôs *abrir portas*, ou seja, a desocultação das questões de géneros no Jardim de Infância.

A estrutura do presente relatório encontra-se dividida em cinco capítulos distintos, sendo que o **primeiro capítulo** diz respeito à caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos. Ainda no mesmo ponto pretende-se realizar uma análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e rotinas diárias.

O **segundo capítulo** é destinado à apresentação do quadro metodológico e ético que nortearam o presente trabalho. O **terceiro capítulo** contempla a análise reflexiva de intervenção, onde será explicitado e fundamentado as intenções para ação pedagógica.

No **quarto capítulo**, será identificada a problemática, apresentando um referencial teórico pertinente e, tendo em conta as intenções enunciadas no capítulo anterior. É neste ponto que será apresentado o plano de ação. O **quinto e último capítulo** diz respeito às considerações finais, onde será caracterizado o impacto da minha intervenção, assim como, uma apresentação breve da construção da minha identidade profissional.

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

O presente capítulo pretende realizar uma análise reflexiva e crítica de ambos os contextos, Creche e Jardim de Infância, com o objetivo de refletir sobre as interações das crianças consequentes das relações entre pares, adultos (equipa educativa) e a restante comunidade, uma vez que, de acordo com Tomás (2008), “há uma influência mútua entre contextos e crianças” (p.391). Assim, o objetivo principal prende-se em caracterizar os diversos espaços e os intervenientes envolvidos no processo (crianças, equipa educativa, família das crianças e comunidade), relacionando, deste modo, com as principais intencionalidades para ação pedagógica.

1.1.O meio onde estão inseridos os contextos

A instituição onde realizei a PPS de Creche¹, do ponto de vista jurídico, trata-se de uma “Pessoa Coletiva de Direito Privado e Utilidade Pública Administrativa”². A instituição onde fica localizado o Jardim de Infância pertence à rede pública.

Em relação à Creche, esta encontrava-se situada perto da área metropolitana de Lisboa. Quanto ao Jardim de Infância³, este está situado no concelho de Sintra. Surgiu recentemente como freguesia e a sua população apresenta uma heterogeneidade em diferentes parâmetros, nomeadamente, na região de proveniência, estatuto social, classe económica, áreas de empregabilidade e estabilidade laboral.

1.2. “Atravessando a porta principal”: Caracterização do contexto socioeducativo

A Creche acolhia crianças com idades compreendidas entre os três meses e os seis anos de idade, incluindo também, a valência de Jardim de Infância. Com o objetivo de oferecer atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças e complementares à ação

¹ A descrição da instituição da Creche encontra-se realizada com maior pormenor no portefólio de creche (cf. Anexo A), pp. 70-73.

² Fonte: http://www.scml.pt/pt-PT/scml/a_instituicao/.

³ A descrição da instituição de Jardim de Infância encontra-se realizada com maior pormenor no portefólio de JI (cf. Anexo B), pp. 266-269.

das famílias, privilegiava a saúde e o bem-estar, possibilitando, que as crianças se inserissem num ambiente *seguro* e *afetuoso*. Relativamente à dimensão organizacional, o estabelecimento era constituído por três pisos. No último piso, situava-se o espaço exterior. Era um espaço amplo, com vista sobre as casas, o rio, a marina, o porto de cargas e descargas e era um local no qual se ouvia um conjunto de sonoridades muito diversificadas que podiam ser exploradas com as crianças:

“As crianças costumam ir uma vez por semana ao terraço. É notório a atenção das mesmas, quando os barcos soam os alarmes, a *agitação* instala-se e as crianças ficam a observá-los no rio.” (Nota de campo, 7 de janeiro de 2015).

O Jardim de Infância partilhava o mesmo espaço com uma escola do 1º ciclo do ensino básico. A instituição era constituída por três pavilhões distintos (cf. Anexo C), circundados por um espaço exterior com diferentes infraestruturas. Este mesmo espaço, oferecia-nos condições favoráveis para desenvolver variadíssimas atividades com as crianças:

“Reuni o grupo no exterior e, para formar uma roda, cantámos uma canção. Depois, dividi o grupo em quatro equipas, tendo cada uma quatro elementos. De seguida, distribuí as peças e começámos a jogar.” (Nota de campo, 12 de maio de 2015).

A instituição defende alguns princípios, que passam pela conceção de um espaço democrático, ancorado em atitudes e valores como a autonomia, a responsabilidade, a justiça e a solidariedade e, ainda, o respeito pela diversidade.⁴

1.3. “Conhecer as equipas para me integrar”: Caracterização das equipas educativas

A equipa educativa de sala de ambas as valências (Creche e Jardim de Infância), era composta por uma educadora de infância e uma auxiliar da ação educativa (na Creche) e uma assistente operacional (no JI). Durante as semanas de observação e durante o período de intervenção foi possível observar, em ambos os contextos, um *ambiente familiar*, que promovia o bem-estar da criança e uma *boa* relação com todos os intervenientes (crianças, família, restante equipa e comunidade).

“Hoje, particularmente, algumas crianças manifestaram alguma dificuldade no momento de

⁴ Dados sistematizados a partir da consulta dos documentos orientadores da instituição.

se separarem dos pais. A educadora ajudou os familiares neste processo, abraçando e acariciando a criança, de forma a reconfortá-la.” (Nota de campo, 12 de janeiro de 2015).

É de salientar que no JI, para além da educadora e da assistente, a equipa era também composta por profissionais da educação especial que acompanhavam as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Ao longo da PPS em Creche e em Jardim de Infância foi, ainda, possível constatar, que os adultos da sala reuniam-se, sempre que tinham oportunidade, para conversar acerca das fragilidades e potencialidades do grupo e para determinar várias atividades, de forma a estimular e promover o desenvolvimento de cada criança. Contudo, no contexto de Creche, eram realizadas diversas reuniões com as restantes profissionais de educação e assistentes; já no JI, o procedimento passava, maioritariamente, pelas conversas informais.

“Hoje participei no planeamento das atividades para a semana seguinte e na avaliação da semana que passou. Este foi um momento fundamental, pois compreendi como eram planeadas e realizadas as atividades, quais os seus objetivos e como se avaliavam, o que me permitiu começar a propor e a desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.” (Nota de campo, dia 9 de janeiro de 2015).

1.4. “Retratos de família”: Caracterização da família das crianças

A relação e o trabalho com famílias é, segundo Matos (2012), “uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças.” (p.47). Neste sentido, e de acordo com a autora, torna-se fundamental considerar os dados familiares de cada criança, de forma a ser possível caracterizá-los (cf. Anexo D), mas também, com o objetivo de tentar compreender, de que modo é que as *dimensões estruturais* (cf. Ferreira, 2004) de uma família são importantes para a *vida* da criança.

Em conformidade com a caracterização do contexto familiar, presente no Projeto Pedagógico da sala de Creche e, a partir das conversas informais com a educadora cooperante e a assistente operacional, foi possível constatar que a maioria das famílias era de nacionalidade portuguesa, sendo que as restantes eram brasileira, angolana, ucraniana, santomense, georgiana e nepalesa. Relativamente ao perfil etário dos

progenitores, a maioria inseria-se no grupo etário entre os 30 e os 39 anos. As habilitações literárias correspondiam, maioritariamente, ao 3º ciclo do ensino básico. Em relação à tipologia do agregado familiar, a maioria das famílias eram famílias nucleares e monoparentais. Os dados relativos à ocupação profissional, de ambos os progenitores, não foram disponibilizados.

Relativamente ao JI, verificou-se um elevado número de famílias monoparentais. Assim, a grande maioria das crianças vivia com a mãe e os respetivos irmãos e/ou irmãs⁵. As restantes famílias eram nucleares. No que concerne às habilitações literárias dos progenitores das crianças, estas correspondiam, essencialmente, ao nível do ensino básico.

Estes dados permitiram-me adaptar a minha ação pedagógica, definindo intenções específicas ao contexto onde estava inserida. Dado que “as heterogeneidades do meio social e cultural, mediadas pelos adultos e outros «mais velhos», são estruturantes da realidade familiar de cada criança” (Ferreira, 2004, p. 74), a estrutura familiar, por exemplo, possibilitou-me compreender diversos episódios ocorridos com as crianças, tal como illustrei em nota de rodapé. Foi possível compreender, que a criança em questão, não vivia com o seu progenitor, no entanto, pelo que pude compreender, reviu no seu avô uma *figura paterna*. O mesmo episódio possibilitou-me, repensar e adaptar estratégias eficazes, que não prejudicassem a criança, zelando, sobretudo, pelo seu bem-estar e pelo bem-estar da própria família. As habilitações literárias, por sua vez, permitiram-me adaptar os inquéritos por questionário, utilizando uma linguagem clara e acessível a todas as famílias.

Em suma, observei, ainda, em ambos os contextos, que os familiares das crianças eram *bem-vindos* à sala de atividades e, frequentemente, convidados a participarem ou a dinamizarem atividades com o grupo de crianças.

“A Educadora Cooperante elaborou o *calendário do amor* como forma de envolver as famílias. O mesmo tinha como objetivo, ao longo do mês de dezembro e janeiro, a realização de várias atividades com as famílias e a criança.” (Nota de campo, 10 de dezembro de 2014).

⁵ Ressalvo aqui um episódio decorrido perto do *dia do pai*: “O Mickey, no momento de elaborar a prenda *do dia pai*, questionou-me se podia desenhar o seu avô. Respondi-lhe prontamente que sim, mas tentei compreender o porquê do “avô”. O Mickey respondeu-me: “*porque é parecido como pai*”. (Nota de campo, 12 de março de 2015).

“Hoje foi *dia do pai* e, por isso, realizámos um jogo e um lanche no período da manhã para todos os pais e (outros) familiares das crianças. O jogo consistia em adivinhar, através do desenho realizado pela criança e da respetiva caracterização, *quem era quem*.” (Excerto da reflexão diária, 19 de março de 2015).

1.5. “*Quem são estas crianças?*”: Caracterização do grupo de crianças

No decorrer da PPS em Creche e JI, foi determinante elaborar “um retrato das crianças” (Ferreira, 2004, p.67), referenciando o seu percurso institucional e caracterizando-as de acordo com a sua idade e *sexo*, de forma a compreender a heterogeneidade de ambos os grupos. Para além disso, tornou-se fundamental compreender e caracterizar as suas potencialidades e fragilidades, no sentido de adaptar as melhores estratégias para o bom funcionamento e gestão do grupo.

Assim sendo, o grupo da sala de Creche era constituído por dezassete crianças (cinco do sexo feminino e doze do sexo masculino), com idades compreendidas entre os dois e os três anos (cf. Anexo E). Revelou-se ser um grupo autónomo em determinadas ações e que demonstrava uma grande capacidade em comunicar com o *outro*, uma vez, que a maioria das crianças já detinha a capacidade de construir frases completas e de demonstrar raciocínios completos. De um modo geral, eram crianças *curiosas* e bastante *interativas*.

Veja-se um exemplo:

“No decorrer do período de brincadeira livre, o B.S estava a construir uma torre com blocos de madeira de vários formatos. Subitamente, observei, que começou a colocar as peças cilíndricas num canto. Curiosa, aproximei-me dele e perguntei: “*B.S, porque é que estás a pôr essas peças no cantinho?*”, à qual me respondeu: “*Porque estas não dão para fazer uma torre “gande”, cai tudo, olha! vê!*” (Nota de campo, 8 de janeiro de 2015).

No entanto, foi possível observar diversos momentos de conflito entre crianças, devido à disputa de brinquedos, isto acontece, pois como ganham um “sentido de si ... [protestam] as coisas como sendo “Minhas!”” (Post & Hohmann, 2003, p.89).

“No decorrer do período de brincadeira livre, o R. chega-se perto de mim e aponta para um dos bonecos que o S. tem na mão. Perguntei-lhe se queria brincar com um dos bonecos e o R. acenou-me com a cabeça que sim. Depois de falar com o S., o mesmo ficou apreensivo, não querendo emprestar o boneco ao R.” (Nota de campo, 28 de janeiro de 2015).

Relativamente ao grupo de JI, o mesmo era constituído por dezanove crianças (onze do sexo feminino e oito do sexo masculino), com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos de idade (cf. Anexo F). Das dezanove crianças existiam quatro, a *Bela*, o

Urso, o *Mickey* e o *Labirinto*, com Necessidades Educativas Especiais (NEE) abrangidas pelo Decreto-lei 3/2008⁶.

No seio do grupo, vivenciava-se um *espírito de entreaajuda* significativo, o que facilitava o desenvolvimento global das crianças.

“A Branca de Neve era a chefe da sala e, portanto, tinha que colocar as faltas nas crianças que tinham faltado naquele dia ao JI. Devido à baixa estrutura, sentiu-se com dificuldades em chegar ao topo da lista dos nomes das crianças. De imediato, a Cinderela levanta-se e ajudou-a.” (Nota de campo, 25 de fevereiro de 2015).

As crianças mostravam *interesse* e *entusiasmo* pelas atividades sugeridas, eram bastante *curiosas* e *questionadoras* e demonstravam uma *forte capacidade* em comunicar e em interagir com os seus pares. Por outro lado, revelavam dificuldades na resolução de conflitos.

- *Tânia o Homem-Aranha não me empresta à bola para jogar basket* – disse-me o Tigre.
- *E tu já disseste ao Homem-Aranha se te podia emprestar a bola? Falaste com ele?* – questionei-o.
- *Pois! Não falei!* – respondeu o Tigre.
- *Então, acho que é importante falarem* - aconselhei-o.
- *Homem-Aranha empresta-me a bola para eu jogar basket? É que eu gostava de poder jogar* – perguntou o Tigre ao Homem-Aranha.
- *Não! Eu quero jogar futebol!* – respondeu o Homem-Aranha.” (Nota de campo, 5 de março de 2015).

O grupo revelava, ainda, um interesse particular pela área da *casa* e pela área dos *jogos*, conforme se pode constatar pela nota de campo que a seguir se apresenta:

“A Educadora Cooperante sugeriu que as crianças realizassem uma atividade. Depois de a terminarem podiam ir para as *áreas*. Era notável a ansiedade vivida pela Cinderela e a Bela, pois pretendiam acabar a atividade a tempo e poderem, assim, ir para a área da *casa*. Confessavam-me “*Quero acabar depressa o trabalho para ir para a casinha*”. Nesse sentido, perguntei: “*Costumam brincar ao quê?*” E a Cinderela respondeu-me “*Às mães e assim, e depois vestimos roupas, eu gosto muito*”. Por sua vez, reparei que o Homem-Aranha também se encontrava um pouco ansioso para acabar o trabalho, pois só afirmava: “*Tânia quando acabar o trabalho posso ir para os jogos de chão? Posso?*” (Nota de campo, 5 de março de 2015).

De acordo com esta nota de campo, constata-se que, nesta situação, as *meninas* (a *Bela* e a *Cinderela*) ansiavam por um *lugar* na área da *casa* e o único menino (o *Homem-Aranha*) pela área dos *jogos*.

⁶ Dado sistematizado com base no PCT realizado pela Educadora Cooperante e referido com maior pormenor no portefólio de JI (cf. Anexo B) nas páginas 271-272.

Neste sentido, procurei que a minha intervenção fosse ao encontro dos interesses e necessidades manifestados pelas crianças (anteriormente referidos), delineando intenções gerais e específicas para ambos os contextos, que serão referenciadas no terceiro capítulo, e sugerindo atividades que fossem ao encontro das suas potencialidades e fragilidades.

1.6. A análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço de ambas as instituições

Ambas as educadoras cooperantes delinearam intenções específicas para o grupo de crianças, tendo, ainda, em conta, as famílias, das quais defendem envolver e realizar um trabalho colaborativo com as mesmas, tendo em conta um objetivo comum: zelar pelo *bem-estar* da criança.

“Um dos aspetos que reparei quando cheguei à Creche é que a Educadora, frequentemente, convidava as famílias a entrar na sala, a conhecerem o espaço e leva-las a compreenderem a organização das áreas – “*Mãe da A., já viu como está agora a nossa área da casa? A A. gosta muito de se deitar no colchão.*” (Nota de campo, 12 de janeiro de 2015).

As mesmas intenções e finalidades educativas⁷ definidas pelas educadoras estavam, maioritariamente, relacionadas com o modelo pedagógico *High Scope*, pelo qual regem a maior parte da sua ação pedagógica. No entanto, em Creche, a educadora para além deste modelo seguia os princípios defendidos pela entidade proponente. Já, no Jardim de Infância, para além da metodologia *High Scope*, a educadora preservava, ainda, o modelo pedagógico João de Deus, já que a sua formação base partia do mesmo.

Para além da importância dos princípios e finalidades educativas, o ambiente físico e organização do tempo são outros aspetos que, em conjunto com os anteriores, originam um contexto educacional de qualidade.

No que respeita a **organização dos espaços**, tanto ao nível da Creche como do JI, ambas as salas eram organizadas por áreas (cf. Anexo G). Ambas as educadoras preservavam “a ordem”, mas também eram flexíveis, no que tocava a organização do espaço, alterando-o, sempre que considerassem necessário, respondendo deste modo, aos

⁷ Ver o portefólio de Creche onde contempla as intenções discriminadas (cf. Anexo A), pp. 79-80.

Ver o portefólio de JI onde contempla, igualmente, as intenções discriminadas (cf. Anexo B), pp. 278-280.

interesses e necessidades manifestados pelas crianças, exemplo disso, foi a modificação da área da biblioteca no JI, quando a educadora cooperante observou que as crianças não tinham um espaço *digno* para explorarem os livros. Nesse sentido, alterou este espaço para a outra extremidade da sala, acrescentando pequenos sofás e novos livros.

“*Tânia, agora temos uma biblioteca a sério! Olha, até nos podemos sentar!* – afirmava a Cinderela.

- *É verdade, Cinderela* – disse.

- *Depois de bebermos o leite posso ir para lá?* – perguntava.

- *Claro que sim* – respondi-lhe.” (Nota de campo, 14 de abril de 2015).

No entanto, considero que seja pertinente salientar, que para além das estruturas das organizações das salas de Creche e JI estarem definidas por áreas, atento que as mesmas devem dar a oportunidade de as crianças fazerem escolhas e de tomarem as suas próprias decisões. Segundo Ferreira (2004), a organização da sala por áreas de interesse “têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos . . . que situados num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividades que ali se pode ou deve desenvolver.” (p.84). Neste sentido, é importante que tenhamos em conta, a forma como é organizada e estruturada a sala de atividades, à atribuição que damos aos respetivos materiais e objetos e à generalização que fazemos de cada área.

Assim, considero que é determinante, não preservar a *ordem* e dar a oportunidade às crianças de se envolverem na estrutura e organização do espaço, já que o mesmo é concebido para elas. Ademais, Ferreira (2004) considera que o:

Espaço previamente organizado pelo adulto-educadora se caracteriza por uma *classificação relativamente fraca*. . . ao permitir a distinção clara das diferentes áreas, onde os objectos de umas não se confundem com os de outras, subtende não só uma relação entre conteúdos mas também a construção e manutenção de fronteiras. (p.85)

Daí considerar que deva existir um poder e um controlo mediado por adultos e crianças e não apenas, exclusivamente, de uma das partes, pois como se verá mais à frente, a mesma pode acabar por influenciar determinados comportamentos das crianças.

A **organização do tempo** é outra vertente fundamental para atender as necessidades das crianças. É importante existir, tanto na Creche como no JI, uma rotina com uma

estrutura suave, mas que, ao mesmo tempo, seja funcional (Vasconcelos, 1997), que permita ao grupo de crianças envolver-se ativamente, com base na rotina diária organizada em conjunto com a equipa educativa.

Relativamente à organização do tempo na Creche a mesma foi estruturada (cf. Anexo H.), de forma a estabelecer uma sequência lógica e básica de atividades diárias, que contribuíssem para a orientar a criança, no que diz respeito à percepção da relação espaço-tempo. Quanto ao JI, o tempo foi organizado (cf. Anexo I), de modo a que permitisse à criança realizar escolhas, tomar decisões e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

Sintetizando, o meio onde está inserida à Creche possibilitou, por exemplo, explorar uma série de sonoridades (dos barcos, carros, comboios...) com as crianças. Por sua vez, o JI, permitiu sair do mesmo por inúmeras vezes, dada a localidade onde se encontrava, exemplo disso, foi quando fomos *visitar* vários pontos do comércio local.

Em relação a caracterização familiar das crianças, a condição social das famílias era semelhante. Os dados sistematizados apresentaram-se como uma fonte *riquíssima*, pois deu-me a oportunidade de compreender diversos episódios ocorridos com algumas crianças, tal como illustrei nas notas de campo anteriores.

No grupo de crianças da Creche apresentou-se uma heterogeneidade relativa às idades. O grupo de JI revelou também uma heterogeneidade do ponto de vista das idades, além disso, verificou-se uma predominância do *sexo* feminino. Os seus interesses particulares permitiram-me que realizasse uma análise fundamentada acerca dos mesmos, sobre os quais possibilitaram-me (re)orientar a minha ação pedagógica. As crianças apresentavam “experiências sociais e familiares e concepções de si, dos outros e do mundo bastante diferenciadas e que constituem as *culturas da infância*”⁸ (Tomás, 2008, p.31).

Assim, dada por terminada a caracterização dos contextos socioeducativos, torna-se necessário definir o quadro metodológico e o roteiro ético utilizados durante a PPS, tendo em conta a caracterização realizada anteriormente e de todo o trabalho desenvolvido.

⁸ “Capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Sarmiento, citado por Tomás, 2008, p.31).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: “Quais as opções tomadas?”

De forma a orientar a ação pedagógica, torna-se necessário definir as opções metodológicas utilizadas, referindo a natureza de investigação, os métodos, as técnicas, os instrumentos e análise dos dados, que estiveram na base de todo o trabalho desenvolvido. Para além disso, é fundamental referir o roteiro ético utilizado, pois considero as questões de ética no trabalho com crianças essenciais.

2.1. Opções Metodológicas

Tratou-se de considerar uma opção metodológica flexível, centrada na *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002), baseada essencialmente na observação, registo e análise sobre a PPS em geral e em particular sobre a questão de género na infância. A investigação sobre a prática é, “por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores [e educadores] que nela se envolvem activamente.” (Ponte, 2002, p.3).

A opção neste Relatório por uma abordagem qualitativa deveu-se em compreender as representações que as crianças têm sobre si e sobre os outros, centradas nas questões de género, para isso, foram realizadas diversas observações, e conseqüentemente, notas de campo, das quais me permitiram chegar a determinadas conclusões. Deste modo, as abordagens qualitativas permitem “uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno.” (Lessard-Hébert, citado por Tomás, 2011, p.147).

No processo de recolha de informação utilizei como técnicas: a observação direta participante, a consulta documental, os inquéritos por questionário e as entrevistas informais.

A observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). A mesma permitiu cruzar narrativas, a partir dos discursos formais e informais, das brincadeiras, das atividades realizadas e das relações entre adulto(s)-criança(s) e entre criança(s)-criança(s). Tal como afirmam Lakatos & Marconi (1992), a observação direta “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver

e ouvir, mas também em examinar os factos ou fenómenos que se desejam estudar.” Foi a partir desta ideia dos autores, que através da observação direta participante foi (não só, mas também) possível delimitar a problemática do Relatório da PPS, pois permitiu-me interagir com o grupo e, desse modo, compreender as várias conceções das crianças acerca das questões de género. Foi a partir dessa mesma observação, nas interações entre pares, nos diálogos com adultos, que verifiquei a existência de vários estereótipos associados ao género. Assim, senti a necessidade de intervir neste sentido, de modo a promover atitudes de *equidade* no seio do grupo. Os instrumentos que derivaram da observação participante foram as notas de campo e os registos fotográficos. As notas de campo incluem “registos detalhados, descritos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas).” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). As fotografias funcionam como um registo de observação, mostrando, parte, da realidade vivida.

“- Olha Tânia, pus os animais em família! – afirmou o Tigre.

- E como é que fizeste Tigre? – perguntei.

- Então, juntei os leões todos, depois os elefantes, depois as girafas e depois os rinocerontes. E pus os leões aqui, os elefantes ali, as girafas ao pé da estrada e os rinocerontes fora do tapete – respondeu o Tigre.

- E porque não juntaste os leões com os elefantes? - perguntei curiosa.

- Porque não são iguais. Não são da mesma família! - respondeu o Tigre.

- Posso tirar uma foto? Assim, podíamos pôr no nosso novo placard lá de fora.. O que achas? - perguntei.

- Sim, pode ser Tânia! – respondeu.” (Nota de campo, 23 de abril de 2015).

A consulta documental foi outra técnica que utilizei ao longo da minha PPS. Carmo e Ferreira (1998), definem a consulta documental, como sendo um processo que abrange o tratamento e a interpretação dos documentos analisados. Deste modo, a consulta de documentos torna-se fundamental, pois para além de permitir conhecer os referenciais teóricos da problemática em causa, possibilita também, de conhecermos o que os outros autores têm realizado sobre o assunto.

Tuckman (2000) afirma que o inquérito permite obter informação de um determinado fenómeno. Para tal, foram elaborados e aplicados inquéritos por questionário às famílias (cf. Anexo J), à educadora cooperante (cf. Anexo K.) e às crianças (cf. Anexo L.), de forma a obter informação sobre a problemática em estudo. No decorrer da PPS, em Jardim de Infância, foram também elaborados e aplicados inquéritos, às famílias, à

educadora cooperante e à assistente operacional, com o propósito de verificar o impacto do projeto desenvolvido (cf. Anexo M.).

No que concerne às entrevistas realizadas à educadora cooperante de JI, as mesmas assentaram-se, sobretudo, nas entrevistas informais. Segundo Máximo-Esteves (2008), “as entrevistas informais aproximam-se da conversação do quotidiano.” (p.93). Estas mesmas entrevistas informais, surgiram no âmbito da observação e das reflexões diárias, com o intuito de questionar a educadora sobre a minha prática pedagógica e sobre a problemática em evidência.

Neste sentido, a análise de dados traduziu-se a partir dos registos de observação, das notas de campo, das conversas informais com a educadora cooperante, do diálogo com as crianças, das informações dos inquéritos por questionário e das entrevistas informais. O objetivo era, à partida, dar resposta às questões inerentes da problemática. Veja-se, a análise do inquérito às famílias, teve como finalidade compreender uma possível influência familiar, no que diz respeito às questões de género. O mesmo se aplica, ao inquérito por questionário aplicado às crianças, com o intuito de analisar as suas conceções sobre o assunto. Os resultados serão apresentados descritivamente e também graficamente. Quando falamos em análise de dados é importante considerar o termo *triangulação*, pois segundo a autora Duarte (2009) “tem concebido um conjunto de contributos ... que tem [permitido] combinar métodos quantitativos e qualitativos.” (p. 15). Ainda na mesma perspetiva, a autora considera o termo *triangulação*,

cuja origem se enraíza muito na noção de validade mas que, em face dos argumentos e das críticas realizadas, ultrapassa a sua visão clássica e ortodoxa e se expande, pelo que alguns autores consideram que a “triangulação” também é uma forma de integrar diferentes perspetivas no fenómeno em estudo. (p.22).

No que concerne ao roteiro ético utilizado, segundo a Associação de Profissionais de Educação de Infância é uma vertente fundamental na identidade profissional de um/a educador/a de infância. Neste sentido, considero que respeitei todos itens anunciados pela APEI (s.d.) na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, assumindo um compromisso ético com todos os atores envolvidos (crianças, famílias, pessoal docente e

não docente, comunidade ...).

Além disso, destaco a ideia referida por Tomás (2011) do “respeito pela privacidade e confidencialidade”, tendo sido um dos princípios éticos que respeitei e dos quais privilegio. De acordo com a autora, “estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre, a posição dos autores.” (p.161). Isto para salientar, que foi dada às crianças a oportunidade de escolherem um nome fictício.

“Depois da explicação dos nomes fictícios, o Pokémon sentiu-se receoso:

- *Mas vou ficar sem o meu nome?* – perguntou o Pokémon.

- *Claro que não. Este nome apenas servirá para incluir no trabalho que vou realizar, sabes.. é para proteger o teu nome verdadeiro, tal como já expliquei antes. Podes escolher o nome que tu quiseres, podes ser um desenho animado, um animal que gostes muito.. o que tu quiseres!* – afirmei.

- *Hmm.. Está bem.. Então quero ser o Pokémon no teu trabalho!* – afirmou, sorrindo.”
(Nota de campo, 23 de fevereiro de 2015).

Depois de ter realizado esta análise, tendo em conta as opções metodológicas utilizadas e o roteiro ético utilizado, torna-se necessário elaborar e articular intenções gerais e específicas, para cada um dos contextos socioeducativos, com o propósito de apresentar a minha prática educativa. As mesmas serão apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Depois de definir o roteiro metodológico e ético e de caracterizar reflexivamente ambos os contextos socioeducativos, torna-se fundamental realizar uma análise reflexiva e crítica do trabalho de intervenção (Creche e JI), identificando a intencionalidade que orientou toda a prática educativa.

3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica (Creche e JI)

Desde cedo que a criança influencia e é influenciada pelo meio que a rodeia, recebendo inúmeros estímulos, que irão ter um impacto no seu processo de aprendizagem. Deste modo, é necessário proporcionar à criança, ambientes que contribuam diretamente para o seu desenvolvimento social, cultural e político.

Como afirma Estrela (1999), “o educador [e educadora] torna-se [num] adulto que diariamente mais interage com a criança, constituindo portanto um incontornável modelo de referência.” (p.27). Logo, todas as decisões que são tomadas influenciarão (in)diretamente todos os intervenientes envolvidos no processo, principalmente, o grupo de crianças. É, então, necessário que o/a educador/a de infância seja capaz de observar, planejar, agir, avaliar e articular, com o propósito de elaborar princípios, dos quais acredita, e intenções, de acordo com o contexto, que envolvam as crianças e a respetiva família, bem como a restante comunidade educativa.

É importante, antes de prosseguir, referir que os princípios e intenções que defini para a minha ação foram aqueles/as que mais sobressaíram durante toda a PPS em Creche e JI, decorrentes da caracterização do grupo, das famílias e dos contextos. Existiram outros, no entanto, considere aqui, apenas aqueles que foram os mais significativos.

Deste modo, para promover oportunidades de aprendizagem a vários níveis, um dos princípios que defendi foi promover a **autonomia e a educação para/nos valores**. É importante, segundo Estrela (1999), considerar os espaços de Creche e Jardim de Infância como formas de socialização, que privilegiem “. . . aprendizagens de regras de conduta, em que as mesmas tenham em vista a aprendizagem da autonomia e o encontro das crianças para os valores.” (p.27).

A **aprendizagem pela ação** é outro princípio que defendi e que é defendido por vários modelos curriculares. Considero que este tipo de aprendizagem é fundamental, no que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois requer ter em consideração o seu papel ativo em todo o processo. Assumindo a ação da criança, como o impulsor da aprendizagem, Piaget (citado por Vieira & Lino, 2007) considera fundamental compreender a forma como a criança pensa em situações de aprendizagem, de forma a ser possível “proporcionar experiências de aprendizagem que lhe permitam realizar aprendizagens significativas” (p.213).

A valorização das **relações afetivas** é outro princípio que julgo foi determinante. O afeto é a base da relação entre adulto-criança, sem esta, é impossível estabelecer a confiança e a aproximação com o *outro*.

A **troca de conhecimentos** entre adulto-criança tornou-se, ainda, um dos princípios fundamentais, inerentes à minha ação pedagógica. Considero que tenho muito a aprender com as crianças, e é a base dessa aprendizagem, que me vai fazer *crescer* enquanto educadora. Segundo Guerra e Luciano (2012), “. . . a ação educativa não é a de transmitir mas a de escutar, um escutar ativo e participante que coloca o adulto, por sua vez, numa situação de contínua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador . . .”. (pp. 8-9). Cabe-me, assim, proporcionar contextos propícios para escutar e autenticar as curiosidades das crianças, de modo a dedicar-me ao saber e à cultura envolvente, e aprender também, com as questões das crianças.

Por fim, “**a promoção de uma maior igualdade de género**” (Cardona et. al.,2009, p.59) foi um dos princípios que defendi, especialmente no contexto de JI. Segundo Marchão e Bento (2012), “promover a igualdade de género faz parte de um processo educativo, de normas e de valores socioculturais.” (s/p.). Deste modo, considere fundamental promover (no geral) uma formação a nível pessoal e social, numa perspetiva de educação para a cidadania.

Partindo dos princípios principais, que foram definidos anteriormente, torna-se imprescindível de criar intenções, com o objetivo de desenvolver uma ação educativa num contexto em que as **crianças sejam consideradas seres ativos e participativos nas suas aprendizagens**, tendo sido este, também, um dos princípios inerentes da minha prática pedagógica.

Deste modo, para além de compreender que cada intenção está intimamente ligada a cada contexto, ao longo da minha PPS verifiquei que existiram intenções que convergiram em ambos os contextos. Deste modo, as intenções definidas foram as seguintes:

a) Estabelecer uma relação com a criança baseada no afeto, amor e segurança

No decorrer da PPS em Creche e Jardim de Infância, apercebi-me que o afeto, amor e segurança são *pilares* essenciais para criar laços com as crianças. O meu principal alicerce, foi estabelecer relações baseadas nos pressupostos acima referidos, acreditando que é possível criar relações *verdadeiras* e de confiança, das quais contribuem, significativamente, para a estabilidade emocional da criança. Como refere Sêco (1997), “a afetividade constitui o impulso motor da vida . . . e desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros.” (p.63). Se não, veja-se os seguintes exemplos:

“Hoje durante o momento da sesta, a É. teve alguma dificuldade em adormecer. Nesse sentido, sento-me ao pé de si e debaixo dos lençóis, ouço: “*poxo dar-te a mão, tânhã?*”. Peguei na sua mão delicada e ficámos assim, de mãos dadas, até adormecer.” (Nota de campo, 14 de janeiro de 2015).

“Hoje fui contra uma mesa e magoei-me, de imediato o Mickey pergunta:

- *Pexixas de ajuda?*

- *Não querido, muito obrigada, eu estou bem. Já passou.* – respondi.

- *Quando tu caíres no recreio eu poxo dar-te a mão. Eu poxo ajudar-te sempre.* – disse-me o Mickey.

- *Aceito meu querido, mas também tens que me deixar ajudar-te sempre que precisares, pode ser?* – perguntei.

- *Pode xer Tânia!* – respondeu a sorrir.” (Nota de campo, 7 de maio de 2015).

Neste sentido, procurei disponibilizar tempos de qualidade com todas as crianças, que demonstrassem momentos de carinho e afeto, proporcionando-lhes um ambiente seguro e estável. As observações, e conseqüentemente as notas de campo, foram determinantes para compreender se, efetivamente, esta intenção em particular, tinha sido correspondida por ambos os grupos de crianças.

b) Promover autonomia das crianças.

Segundo Ferland (citado por Silva, 2008), “à medida que a criança vai adquirindo consciência de que é capaz de fazer [sozinha], vai aumentando a sua autoestima e, conseqüentemente, a sua autoconfiança.” (s/p.). Para que isso aconteça, o papel do

educador/a torna-se fundamental, pois “tudo o que ela [criança] vai descobrir e construir, mesmo as regras sociais, depende do modo como o adulto compreende e desempenha o seu papel.” (Vayer, 1994, p.27).

Em ambos os contextos foi possível promover a autonomia das crianças. Em relação ao grupo de Creche, apesar de ser um grupo, em que a maioria já evidenciava alguma autonomia (comer sozinho/a por exemplo), a promoção da mesma passou, essencialmente, pelos cuidados básicos, tais como a higiene (incentivar a criança a realizar as suas necessidades sozinho), a sesta (estimular a criança a tirar os seus sapatos antes de dormir, por exemplo) e as refeições (incitar a criança a utilizar o garfo e a faca, por exemplo). Em relação ao grupo de JI, o desenvolvimento da autonomia passou, principalmente, em estimular a criança a realizar ações, como por exemplo, atar os atacadores, afiar os lápis sozinho, distribuir os materiais, bem como a sua arrumação, fazer escolhas e tomar decisões, entre outras ações relevantes.

“Na hora de almoço, a N., que come sempre sem o auxílio de um adulto, pediu-me ajuda para comer. Fiquei surpreendida, pois sempre quis fazê-lo sozinho, nunca necessitando de ajuda. Afirmo, que ela já conseguia comer sem a minha ajuda (ou da educadora e da auxiliar), contudo, agarrando mal os talheres na sua mão, de forma propositada, disse-me – “*Vês Tânia não consigo*” – confesso que me “ri para dentro”, pois, a N. é uma das meninas que já faz tudo sozinho e muito bem feito, queria apenas era mesmo a minha ajuda, pois viu-me ajudar as outras crianças da sua mesa. Nesse sentido, pedi-lhe que comesse mais um pouco sozinho, sempre encorajando-a para tal. Esta, por sua vez, demonstrou-se determinada e no fim disse – “*Tens razão Tânia consigo mesmo comer sozinho*”. Não a ajudei logo de início, porque não queria estar a satisfazer logo a sua vontade, pois sabia que era bem capaz de o fazer sozinho, encorajando-a assim - “*Tu és capaz*”; “*Eu sei que és capaz de o fazer sozinho*” (Excerto da reflexão diária, 15 de janeiro de 2015).

“Hoje o Pokémon pediu-me para atar os atacadores dos seus ténis. Achei que era uma boa oportunidade de ensiná-lo a fazer sozinho. Como também tinha ténis, decidi desapertar os meus e juntos atamos os nossos atacadores. O Pokémon sentiu-se muito orgulhoso por ter conseguido atar os atacadores sozinho.” (Nota de campo, 11 de maio de 2015).

Deste modo, é fundamental que o/a educador/a seja um *modelo* para ensinar à criança como se faz, estimulando-a através de um *reforço positivo*. Foi isso que fiz ao longo de toda a minha PPS, encorajar a criança a fazer as coisas por si só e que fosse capaz de tomar decisões. Esta intenção, em particular, vai ao encontro do princípio que defini anteriormente: *promover a autonomia/ educação para/nos valores*. Neste sentido, tal como foi possível constatar pelas notas de campo, ao longo da minha PPS incentivei as crianças a realizarem determinadas ações por si próprias e criei estratégias, como foi

no caso dos atacadores, para que as crianças conseguissem desenvolver a sua própria autonomia. As atividades que fui desenvolvendo com as crianças foram também fundamentais para promover esta intenção, por exemplo, quando as crianças utilizavam vários materiais, como por exemplo, pincéis ou tesouras, foi possível observar que a grande maioria foi revelando uma grande autonomia na sua utilização.

c) Valorizar e fomentar a participação ativa das crianças no seu *dia-a-dia*

Reconhecendo a criança como um sujeito ativo e competente nos assuntos que lhe dizem respeito, é fundamental promover o seu potencial cognitivo para a ação (Tomás, 2011). Neste sentido, a participação corresponde a uma nova conceção de infância que crê nas crianças como sujeitos ativos com direitos próprios. Assim sendo, “a educação para e na participação democrática não só é importante mas também é uma exigência porque sem ela há o risco de tornar a participação das crianças num processo adultocêntrico, adultonormativo, demagógico e manipulativo.” (Tomás, 2007, p.50).

Uma das atividades que desenvolvi com grupo de crianças de Creche pressupôs a *construção de fantoches*, em que foram as próprias crianças a decidirem todo o processo, desde o nome, à decoração do próprio fantoche, tendo uma participação ativa neste sentido.

“As crianças decoraram o fantoche, através da pintura e da colagem com os diversos materiais que tinha levado, como outros que estavam presentes na sala. Tenho a salientar que dei total liberdade de serem as próprias crianças a escolherem como queriam decorar o fantoche, privilegiando as suas escolhas e o envolvimento das mesmas. O B. disse: “*quero pôr esta bolinha aqui.*”, “*Eu também*”, dizia a É, e assim foi. (Excerto da reflexão diária, 6 de fevereiro de 2015).

Relativamente à PPS de JI, a participação centrou-se, principalmente, no planeamento das atividades, na gestão e funcionamento da sala de atividades. Embora, as crianças já tivessem uma participação ativa em algumas tarefas do quotidiano (arrumar os materiais, tratar dos peixes...), o envolvimento no planeamento das atividades foi, em parte, novidade para o grupo, devido ao desenvolvimento do projeto no âmbito da metodologia e trabalho de projeto (nova metodologia para o grupo). Assim, considero que as crianças tiveram a oportunidade de expressar a sua opinião e de demonstrarem as suas ideias, conforme está plasmado na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). As crianças devem participar nas decisões para as quais têm competências, usufruindo, assim, dos

seus direitos.

“- *Quem quer ficar com o Leão? Não se esqueçam que decidimos em conjunto, que os grupos seriam de 4, apenas um é que seria de 5 e já temos o de 5!* – perguntei ao grupo.

Levantam cinco crianças a mão para o leão.

- *Como é que vamos resolver a situação?*- perguntei.

- *Pronto! Eu fico com o Hipopótamo.* – respondeu o Homem-Aranha.

- *Um, dois, três e quatro! Então assim já está certo, Tânia!* – disse o Tigre.

- *Todos e todas estão de acordo com esta decisão?*- perguntei.

- *Sim!* – responderam em coro.” (Nota de campo, 23 de abril de 2015).

Esta intenção está intimamente ligada à *aprendizagem pela ação*, pois a mesma defende que a criança seja o centro do processo e, portanto, como ilustra as notas de campo, valorizei e fomentei a participação ativa das crianças nas atividades, nas decisões que o grupo tinha que tomar e em outros momentos do seu *dia-a-dia*, o que permitiu verificar que a criança foi o centro do processo.

d) Proporcionar experiências integradoras e desafiantes, promovendo o gosto pela descoberta

Esta intenção foi definida com o propósito de oferecer à criança momentos de exploração, de conhecimento, de questionamento e de descoberta. Em ambos os contextos, os grupos de crianças demonstravam entusiasmo pela descoberta, mas, no entanto, esse *espírito* foi mais evidente no JI, dada às questões que as crianças colocavam.

“*Porque é que quando arrancamos flores elas depois morrem?* – perguntava a Bela.” (Nota de campo, 16 de março de 2015).

“*E os animais de Moçambique?* – perguntava o Mickey.” (Nota de campo, 20 de abril de 2015).

Esta perspectiva vai ao encontro do princípio que defini anteriormente – *a aprendizagem pela ação* - onde a criança assume um papel ativo na construção do seu conhecimento. Neste sentido, pretendi proporcionar experiências integradoras e desafiantes em ambos os contextos, contudo sempre valorizando a participação ativa das crianças, tal como já tem sido referido.

Assim sendo, o papel do adulto, e o qual adotei, vai ao encontro da ideia manifestada por Zabalza (1992) “não é o de pôr palas nas crianças para que ela só olhe numa direção, mas sim o de multiplicar os estímulos.” (p.126).

Como constata as notas de campo, a partir das questões/curiosidades das crianças, foram desenvolvidas diversas atividades (como foi o caso do projeto), que responderam

aos seus interesses e necessidades e, desse modo, a criança assumiu um papel ativo nas suas aprendizagens.

No entanto, considero que existiram também intenções específicas para ambos contextos. Assim sendo, relativamente à **Creche**:

- Promover o desenvolvimento da linguagem verbal

Considero que esta intenção seja fundamental nesta valência, uma vez que a linguagem das crianças ainda estava em aquisição, portanto, “é através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27). O/a educador/a deve portanto, na sua prática educativa “ter em consideração este aspecto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de actividades que os ensinam a saber escutar.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.37).

Deste modo, pretendi fomentar o desenvolvimento da linguagem verbal através da leitura de histórias, canções e lengas-lengas.

“Li a história “*Vamos à Caça do Urso*”. Tive o cuidado de manter sempre o livro virado para o grupo, para que pudessem estar sempre em contacto com as imagens, à medida que ia lendo. Uma outra estratégia, que adotei, foi incluir momentos de *suspense*, de modo a cativar o grupo, como ainda, ler a história com várias entoações de voz. Algumas crianças iam realizando perguntas ao longo da história, assim sendo, tive o cuidado de as responder, realizando uma ligação direta com a história.” (Excerto da reflexão diária, 28 de janeiro de 2015).

-Construir/Introduzir materiais e promover atividades de exploração sensoriomotora

Segundo Carvalho (2005),

A educação sensorial é entendida de uma forma global e integradora, já que, na primeira Infância a criança procura o conhecimento do mundo das pessoas e dos objectos através do seu corpo e dos órgãos dos sentidos. Todavia, este conhecimento não se limita nem se reduz à perspectiva sensorial somente associada aos cinco sentidos externos, mas antes, transforma-se em experiências e vivências capazes de promoverem o desenvolvimento cognitivo, físico e motor, social e emocional da criança. (p. 147).

Neste sentido, pretendi introduzir no espaço da sala de atividades, determinados objetos lúdico-pedagógicos, promotores do desenvolvimento sensorial, promovendo, deste modo, oportunidades de descoberta, priorizando, uma vez mais, *a aprendizagem pela ação*.

“Seguimos para a exploração da caixa surpresa. Através do mesmo jogo de magia, realizado na atividade de exploração dos livros, fizemos para a caixa surpresa. Posto isto, em grande roda, uma de cada vez, retirava um objeto dentro da caixa e descrevia o que sentia ao pega-lo (se era duro ou mole, se era fofinho ou picava...), passando, posteriormente, às restantes crianças para o sentirem também.” (Excerto da reflexão diária, 26 de janeiro de 2015).

Em relação ao **J1**:

- Promover situações de descoberta, procurando que a criança dê resposta às suas curiosidades

No decorrer da PPS em J1, pretendi desenvolver estratégias para o grupo, de modo a implementar a metodologia de trabalho de projeto, visto que o mesmo nunca tinha contactado com este tipo de metodologia de trabalho. Assim, e tendo em conta que o grupo já era bastante questionador, promovi diversos momentos de descoberta com o objetivo das crianças procurarem as respostas face às suas curiosidades.

“Na passada sexta-feira, o Mickey trouxe três flores, uma para mim, outra para a educadora cooperante e uma para assistente operacional. A Branca de Neve, que já tinha questionado – *porque é que quando arrancamos flores elas depois morrem?* – achei que seria boa oportunidade para dar início a um projeto. Contudo, devido à escassez de tempo, por estarmos a preparar as prendas do dia do pai e da páscoa, só poderemos retomar esta ideia depois da interrupção letiva. Neste sentido, quando o Mickey trouxe as flores, pensei que seria uma boa oportunidade de dar uma pequena introdução à temática referida pela Branca de Neve. Nesse sentido, em unanimidade, propusemos colocar as flores num sítio escuro da sala para ver o que acontecia depois do fim-de-semana. Hoje, a Bela, lembrou-se das flores, perguntando – *O que aconteceu às flores Tânia?* – nesse sentido, fui buscá-las e permite que o grupo dissesse as suas próprias ideias acerca do sucedido. A maioria das crianças referiu que as flores murcharam e eu perguntei – *Porque é que dizem isso?* – e a Cinderela respondeu – *Então não vês que está virada para baixo?* – e eu disse – *Tens razão, mas porque será que isto acontece? E o que é murchar?*” (Excerto da reflexão diária, 16 de março de 2015).

Deste modo, priorizei, uma vez mais, *a aprendizagem pela ação*, pois uma vez que a criança foi o centro do processo na metodologia e trabalho de projeto, possibilitou responder às suas curiosidades e interesses sobre um determinado assunto, tal como constata a nota de campo anterior.

- Identificar estereótipos de género

Segundo Silva (2005), “é necessário . . . esclarecer e contrariar a subcarga de estereótipos discriminatórios da criança” (p.10). Depois de observar, analisar e refletir vários momentos com as crianças, verifiquei que a grande maioria utilizava expressões e assumia determinadas atitudes que demonstravam para estereótipos de género.

“- *Qual é a cor que querem para colocar na palavra réptil?*- perguntei.

- *Cor-de-rosa!* – responderam a Bela e a Cinderela.

- *Todos e todas concordam?*- perguntei.

- *Sim!* – responderam o Urso e o Gato.

- *Eu não! Isso é cor de menina! É melhor escolhermos outra* – disse o Pokémon.” (Nota de campo, 24 de abril de 2015).

Portanto, foi a partir deste propósito, que surgiu a problemática em contexto de Jardim de Infância. Assim, procurei desenvolver atividades estruturadas que apelassem à não estereotipização de género. Este parâmetro será explicitado, mais pormenorizadamente, no capítulo seguinte.

- Promover atitudes de equidade face ao género

A partir desta intenção tive como finalidade que as crianças aprendessem a lidar com as *diferenças* que lhes estão inerentes, promovendo atitudes de *equidade* face ao género. Neste sentido, promovi atividades, sobretudo de reflexão/discussão, que levassem a criança a uma “troca de ideias com aprendizagem activa e participação de todos/as” (Marques & Vieira, citado por Cardona et al., 2009, p. 75), desconstruindo os estereótipos evidenciados. Esta ideia será explicada, detalhadamente, no capítulo seguinte.

Esta intenção prioriza a *educação para/nos valores*, pois tal como se constatará no capítulo seguinte, foram realizadas diversas atividades e estratégias, das quais foram possíveis promover determinadas atitudes de *equidade* face ao género com as crianças.

No que respeita às intenções educativas para com as **famílias** defini a seguinte:

- Promover o envolvimento das famílias nas atividades realizadas e criar estratégias para divulgar o trabalho desenvolvido

Deste modo, como forma de alcançar esta intenção, desenvolvi algumas atividades em ambos os contextos. Em Creche, pedi a colaboração das mesmas para a construção do *placard* sensorial. Em JI, solicitei às mesmas, quando surgiu o projeto dos animais selvagens do parque da Gorongosa, que pesquisassem informações relacionadas com a

temática, que contribuíssem com livros, entre outros materiais e que construíssem um animal selvagem com materiais recicláveis.

“- *Adorei a ideia de construir o animal. Gostei mesmo muito. A Princesa Sofia 2 escolheu o leão e queria pintá-lo de cor-de-rosa, mas eu disse-lhe logo que o leão era amarelo e meio castanho.* – disse-me a mãe da Princesa Sofia 2.

- *Já estou com várias ideias em mente. A Bela quer fazer um elefante!* – confidenciou-me a mãe da Bela.

- *Tânia, já estamos a construir o leão. Está a ficar giríssimo!* – partilhou a mãe da Pirata.” (Nota de campo, 28 de abril de 2015).

Em ambos os contextos, privilegiei, ainda, a relação com as famílias, tendo a preocupação de estabelecer conversas informais com as mesmas, que davam conta do trabalho que ia sendo desenvolvido, mas também sobre o bem-estar da criança, os episódios mais significativos da mesma e as suas conquistas numa determinada área. Também foram elaborados placards de divulgação que continham, detalhadamente, todas as atividades realizadas, momentos significativos, registos fotográficos e informações importantes sobre um determinado assunto.

“- *Olha as fotos do jardim zoológico, estão tão giras* – disse a mãe da Bela – *Há mais dez anos que não vou lá* – continuou – *Tânia, continue a pôr fotos deles, assim, conseguimos também viver um pouco do que eles viveram...* – concluiu.” (Nota de campo, 15 de maio de 2015).

Considero que ao longo da PPS em Creche e JI criei uma *boa relação* com todas as famílias, onde tentei valorizar e respeitar cada uma enquanto *ser* individual. Além disso, considera-se, cada vez mais, de extrema importância, a parceria entre *escola-família* com o objetivo de zelar por um interesse comum – o *bem-estar* da criança. Tal como Lino (2012) refere é importante que percebamos “a riqueza e a vantagem da colaboração [escola-família] para construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo.” (p.118).

Por fim, propus também intenções para com a **equipa educativa**:

- **Criar uma relação baseada no respeito e no afeto, zelando pelo *bem-estar* da criança;**

- **Concretizar um planeamento em conjunto**, de forma a partilhar ideias e conhecimentos, com o objetivo de contribuir para o bom funcionamento e gestão do grupo;

- **Promover o desenvolvimento de atividades que incluíssem toda a equipa educativa de sala e a restante comunidade educativa**, exemplo disso, foi quando divulgámos o projeto às restantes salas do JI, às famílias e à restante comunidade, onde as mesmas tiveram a oportunidade, de realizarem diversas atividades, tal como, a exploração do *quadro do revestimento dos animais*⁹.

O trabalho em equipa tornou-se fundamental, pois permitiu-me planear, refletir, rever, criar e partilhar. Além disso, verifiquei que ao longo da PPS, em ambos os contextos, que uma colaboração constante e permanente permitiu-me desenvolver um trabalho coeso, motivador e bastante produtivo. Foi, ainda, importante, na medida em que permitiu ultrapassar as dificuldades, arranjando soluções para as eventuais adversidades. Nesta perspetiva, Nóvoa (2001) considera que “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva ... A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma através da análise sistemática das práticas.” (p.3).

Como já foi referido, foi a partir, essencialmente da caracterização do contexto e dos princípios pré-definidos, que defini as intenções que regularam a minha ação pedagógica. A observação sistemática e os registos foram fundamentais para compreender se estava a concretizar o que tinha definido. Neste sentido, considero que através dos exemplos dados, as mesmas foram visíveis ao longo de toda a PPS. Consegui *escutar, observar, refletir e responder* às necessidades e interesses das crianças, mas também aos restantes atores – famílias e equipa educativa, ainda que nem sempre de forma linear nem ausente de *desassossegos* próprios de quem está a aprender uma profissão.

Com base nas intenções anteriormente definidas, particularmente, as intenções para o JI, será apresentada, no capítulo seguinte, a problemática acerca das questões de género – desocultar as questões de género no Jardim de Infância.

⁹ Ver o portefólio de JI (cf. Anexo B.) a reflexão diária do dia 13 de maio de 2015, página 492.

CAPÍTULO 4 – “*Ser menina é gostar de cor-de-rosa*”: Desocultar as questões de gênero no Jardim de Infância

Considerando as intenções anunciadas no capítulo anterior e tendo em conta a reflexão sobre ação pedagógica que realizei continuamente, a problemática que considerei ser a mais significativa e que me fez refletir, criteriosamente, surgiu no Jardim de Infância e está relacionada com a desocultação das questões de gênero.

Embora a problemática apenas tenha surgido no Jardim de Infância, visto que foi nesta valência que observei diversos estereótipos relacionados com o *ser-se menino* e *ser-se menina*, pela maioria das crianças, na Creche surgiram também outras temáticas, nomeadamente, relacionadas com o *brincar* e a participação das famílias. No entanto, em relação à participação das famílias, verifiquei que em ambos os contextos essa participação era bastante *visível*, logo, se interferisse nesse sentido, possivelmente não iria resultar *mudanças* significativas, que é algo que a investigação sobre a prática, baseada na investigação-ação, prevê. O *brincar* foi também uma forte possibilidade de vir a ser uma das problemáticas possíveis de ser analisada. Contudo, depois estar no contexto de JI, verifiquei que seria mais significativo incidir na problemática das questões de gênero, pois foi aquela que se tornou mais relevante e significativa no decorrer do processo.

Assim, ao longo da PPS em JI foram vários os momentos que observei das crianças, onde as mesmas revelavam vários estereótipos de gênero.

“Durante uma atividade de pintura, a Princesa Sofia 2 escolhe a cor com que quer pintar:
- *Quero pintar com cor-de-rosa, porque é a cor das meninas e eu gosto* – disse.
- *Ai sim? Então, por exemplo, e este azul?* (aponte para o recipiente onde estava colocada a tinta azul) *É também a cor das meninas?* – pergunto.
A Princesa Sofia 2 ri e responde:
- *Não, Tânia! Essa é dos meninos!*”. (Nota de campo, 13 de abril de 2015).

“No período de acolhimento, sentámo-nos em roda. Depois de conversarmos sobre algumas coisas das quais gostávamos de fazer o Pokémon afirma:
- *O Futebol é para os rapazes!*
- *Pois é!* – disse o Tigre.
- *E o ballet para as meninas!* – afirmou a Borboleta.
- *E os rapazes? Não podem gostar de Ballet?* – pergunto *curiosa*.
A Borboleta, o Pokémon e o Tigre soltam uma gargalhada e a Borboleta responde:
- *Não, Tânia!*”. (Nota de campo, 6 de maio de 2015).

Depois de observar e refletir sobre o assunto, considerei que era necessária uma

intervenção neste sentido. Assim, pretendi dar resposta a questões como: *Quais são as concepções das crianças acerca das questões de género? Que ação sociopedagógica, enquanto educadora estagiária, devo adotar de forma a considerar as questões de género?*

Ao longo deste capítulo será discutido e realizada uma análise sobre a intervenção no JI, de forma a apreender a singularidade das práticas e produções simbólicas infantis, como sendo também genderizadas, analisando-as como expressões de uma cultura geracional e de género construída no interior de e no diálogo com a cultura adulta mais ampla (família, media, escola, etc.). No fundo, o principal objetivo é compreender os usos sociais que as crianças deste JI dão nas relações entre elas às questões de género no quotidiano do Jardim de Infância. Deste modo, um dos objetivos principais da minha ação, passou por a criança “construir a sua identidade de género sem o fazer de forma estereotipada.” (Marchão & Bento, 2012, s/p.). Outro dos objetivos, prende-se em *desocultar* a ideia de que existem objetos, brincadeiras, *hobbies*, tarefas ou profissões “de *menina*” ou “de *menino*”, como ainda, refletir sobre a importância do papel do/a educador/a de infância e a forma como é organizado o ambiente educativo.

4.1. De que falamos quando se fala em *sexo*? E em *género*? Análise conceptual

Quando falamos no termo *sexo* referimo-nos às diferenças biológicas, ou seja, às características de *homens* ou de *mulheres* que são universais. Para Cardona (2009), o termo *sexo* significa “distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino.” (p.12). Quando falamos de género, referimo-nos ao domínio social e/cultural. “O termo *género* é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Cardona et al., 2009, p.12).

Ann Oakely (1972), socióloga, entre outros autores do domínio das ciências sociais, propuseram reedificar o conceito de género, uma vez que as “diferenças observadas entre os sexos não se justificam simplesmente pela pertença da pessoa a uma

categoria biológica presente à nascença, mas que resultam sobretudo de construções culturais” (Cardona et al., 2009, p.12).

As categorizações que os homens e as mulheres fazem acerca do *género* podiam ser um ponto assente para existir uma mudança. No entanto, devido à sua complexidade e, entende-se aqui as questões de género, não só os problemas relacionados com as mulheres, mas sim questões que podem ser direcionadas para as mulheres e para os homens ou para ambas as relações sociais entre mulheres e homens. Isto para dizer, que dada a essa mesma complexidade é importante ter em conta “os constrangimentos institucionais, a hierarquia social e as relações sociais” (Cardona et al., 2009, p.17), que podem, de certo modo, limitar a ação dos indivíduos.

Contudo, é importante considerar que o social e o biológico, o cultural e o natural, estão ambos “impregnados um no outro [tal] que a separação conceptual entre o sexo biológico e o género se apresenta como um ponto essencial de desnaturalização da realidade social e de compreensão da mesma.” (Barbosa, 2007, p.55).

Neste sentido, o conceito de género está relacionado com as diretrizes sociais, culturais e históricas das distinções sustentadas no *sexo*. É pois, “mais do que uma identidade apreendida, é uma categoria social que deve ser relacionada com outras categorias sociais como a classe e a etnia (Scott; Louro, citados por Barbosa, 2007, p.55). Ou seja é uma categoria social de pertença determinada por “um corpo sexuado” (Barbosa, 2007, p.55).

Sabe-se que a infância é um dos períodos mais marcantes no que toca a este tipo de abordagem, pois é nesta fase que as construções sociais, relacionadas com o género, se intensificam. Isto porque,

As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contacto com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados. (Vianna & Finco, 2009, p.271).

É precisamente nesta *etapa*, que ambos os fatores, biológicos e sociais, se cruzam

para construir indivíduos que se pretendem masculinos e femininos (Barbosa 2007). Assim, esta mesma construção pode se realizada, segundo as concepções da sociedade ou das características biológicas definidas à nascença ou, por outro lado, podem divergir.

Bourdieu (citado por Barbosa, 2007) refere a questão da inculcação do “*habitus sexual*”, uma vez que se sabe que as crianças estão sujeitas e são “permeáveis às representações hegemónicas de género e de relações entre os géneros” (Barbosa, 2007, p.64), pois, diariamente, se confrontam com factos, ações e imagens que de um certo modo, se difundem em estereótipos, no entanto, tal não significa,

Que os incorporem passivamente, já que os modos possíveis de ser como as crianças constroem e assumem o género, não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstracta mas, porque se confrontam e jogam em acções situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluidos e dinâmicos. (Ferreira, citado por Barbosa, 2007, p. 64).

Recorrendo, novamente, a Barbosa (2007), considero que é bastante pertinente referir um assunto, do qual tenho vindo a ponderar algum tempo, os *media*. De que modo é que os *media* podem (ou não) influenciar as crianças nas questões relacionados com o género? Sabe-se que estamos num século em que as tecnologias, principalmente, assumiram o controlo da nossa sociedade, para além disso, verifica-se cada vez mais, um crescimento dos produtos “culturais para a infância” (Barbosa, 2007, p.66) e, portanto, direta ou indiretamente “têm vindo a influenciar profundamente o imaginário infantil (Sarmiento, citado por Barbosa, 2007, p.66). Neste sentido, Barbosa (2007) considera a “emergência de comportamentos consumistas e individualistas, bem como a invasão do erotismo hegemónico adulto no erotismo infantil, não é menos verdade que, se considerarmos as crianças como actores sociais de pleno direito, temos que abrir a possibilidade das interpretações singulares.” (p.66).

Contudo, os *media* não propõem apenas uma visão relacionada com as questões de género, isto porque na, “cultura de infância ... podem coexistir distintas e divergentes representações de género nos vários discursos a que as crianças têm acesso e que reinterpretam de acordo com as suas posições sociais, de classe, de etnia, de zona

geográfica, de tipos familiares.” (Barbosa, 2007, p.67).

Neste sentido, as diferenças entre género não se restringem apenas às diferenças sexuais, pois “o género atravessa todas as instâncias do social, estendendo os seus significados tanto à família ... ao estado ou às relações interpessoais” (Simões & Amâncio, 2004, p.72).

Deste modo, quando falamos das questões de *género*, torna-se fundamental promover uma cidadania ativa, onde o género deve ser encarado “como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã ou cidadão, na formação das respectivas competências para o exercício pleno da cidadania.” (Cardona et al., 2009, p.18).

4.2. Educar-se para/na cidadania ativa

O Jardim de Infância assume um papel fulcral, na medida em que constitui um agente socializador, que concorre diretamente na educação para a cidadania. Neste sentido, é importante que coexistam, num mesmo espaço, as palavras Educação e Cidadania, porque este é “um locus fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental” (Vasconcelos, 2007, p. 111). Nesta perspetiva, torna-se importante educarmos para/nas as questões e género, assumindo-nos com um dos principais agentes de mudança, desenvolvendo um trabalho que permita a igualdade de oportunidades entre os sexos e esbatendo as discriminações daí resultantes.

Tendo a consciência de que o Jardim de Infância é um espaço privilegiado, onde as crianças dão os *primeiros passos* para a vida democrática, é essencial permitir que as mesmas expressem as suas ideias, sejam elas quais forem, pois segundo Sarmiento (2005), “aprende-se democracia, praticando a democracia” (p.34).

Portanto, *educar-se para uma cidadania ativa* envolve conceções relacionadas com a participação, os direitos, os deveres, democracia e transmissão de valores, que por si só permitem cruzar um caminho, neste caso, com uma cidadania não limitada por estereótipos de género. Neste âmbito, a educação para a cidadania deve “perspectivar-se com um local privilegiando para a construção de uma educação emancipatória numa sociedade verdadeiramente democrática para mulheres e homens, independentemente das suas pertenças identitárias.” (Cardona et al., 2009, p.48).

- “Ao mostrar a imagem de um homem, numa tribo:
- *O que pensam sobre esta imagem?* – questionei o grupo.
 - *É um Índio* – respondeu o Gato.
 - *Como é que sabes que é um Índio Gato?* – perguntei.
 - *Porque a cara parece...* - respondeu.
 - *Mas está a usar uma saia!* – disse prontamente a Bela.
 - *Pois, mas é um Índio à mesma!* – respondeu o Gato à Bela.
 - *Sabem, em algumas tribos, não existe roupa como a nossa e os homens e as mulheres da tribo, para não andarem despedidos, muitas vezes, põe palha à volta da sua cintura ou a pele dos animais... E para eles não existem saias, nem calças e, portanto, os índios homens, por exemplo, não deixam de ser homens só por usar uma “saia”... - expliquei ao grupo.*
 - *Pois é!* – disse a Cinderela.
 - *Pois eu disse...* - reforçou o Gato.” (Nota de campo, 25 de maio de 2015).

4.3. “Ser menina é gostar de cor-de-rosa” ... ou Estereótipos de género no JI

Primeiro que tudo, torna-se fundamental compreender o conceito de *estereótipo* na sua vertente global. Para as autoras Nogueira e Saavedra (2007),

Os estereótipos servem, de uma forma geral, para fazer ilações acerca de grupos baseados na idade, nacionalidade etnicidade, raça, género, classe social, profissão, estatura física, orientação sexual, entre outras. O primeiro objectivo dos estereótipos é o de simplificar e organizar um meio social complexo, tornando-o menos ambíguo. (p.13).

No caso particular dos estereótipos de género, os mesmos caracterizam-se, segundo Fiske e Stevens (citados por Nogueira & Saavedra, 2007), pelo seu “carácter altamente prescritivo em comparação com outros estereótipos...não só, porque são das primeiras categorias a formarem-se nas crianças, mas também porque o elevado número de contactos entre as duas categorias sexuais os torna mais complexos.” (p.13), ou seja, está relacionado com as crenças que são compartilhadas pela sociedade em geral sobre o que é ser-se homem e ser-se mulher. Veja-se a seguinte nota de campo, que ilustra, em parte, um dos estereótipos vividos na sala:

- “Numa conversa com a Bela:
- *O cor-de-rosa é mais das meninas* – diz a Bela.
 - *Porque é que achas isso Bela?* – pergunto.

- *Porque é assim!* – responde.” (Nota de campo, 18 de março de 2015).

Através desta nota de campo, é possível verificar que “desde cedo a criança lida e aprende a viver em função da realidade de género” (Marchão & Bento, 2012, s/p). Assim, depreende-se que as crianças ao chegarem ao Jardim de Infância “já sabem quem 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).

“No momento do acolhimento, onde conversávamos sobre o que tínhamos feito no fim-de-semana, o Mickey diz:

- *Fui a casa da minha prima. O meu irmão brincou com as bonecas.*

- *Isso é de meninas!* – disse o Urso.” (Nota de campo, 7 de abril de 2015).

A partir da situação apresentada, constata-se que o *Urso* associa que há brinquedos “só de *meninas*”, com os quais os meninos não podem brincar, pois “*é de meninas*”, o que evidencia, de facto, um dos estereótipos que possui relativamente a categorização do que é possível fazer-se enquanto “*se é menino*” e enquanto “*se é menina*”. Segundo Ferreira (2001), “as crianças agem sob influência de contexto social mais vasto que exalta a *masculinidade hegemónica*” (Connell, citado por Ferreira, 2001, p. 5).

“Sentada num banco do exterior, a Cinderela chama as *meninas* e pergunta quem quer pintar as unhas e fazer uma massagem:

- *Nós queremos.* – responderam a Patinha e a Rosa.

- *Dá-me a tua mão* – solicitou a Cinderela, dirigindo-se à Patinha.

Entretanto chega o Tigre e pergunta:

- *O que estão a fazer?* – perguntou o Tigre.

- *Sai daqui! Isto não é para vocês!* – respondeu a Cinderela, num tom *ríspido*.” (Nota de campo, 27 de maio de 2015).

“Decidi questionar o grupo de crianças, em relação ao que é *ser menina* e *ser menino*. Registei, na folha, as ideias de cada uma das crianças, eis algumas respostas:

- *Ser menino é ter o cabelo curto* – respondeu a Cinderela.

- *É gostar de Futebol* – respondeu o Tigre.

- *Ser menina é gostar de cor-de-rosa* – respondeu a Borboleta.” (Excerto da reflexão diária, 6 de maio de 2015).

Através dos episódios, anteriormente referenciados, pode-se constatar que as crianças apropriam-se de brincadeiras, características e ações, diferenciando aquilo que é “*para meninos*” e o que é “*para meninas*”. As mesmas ideias, partilhadas pela maioria

das crianças, evidenciam 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).

Dado que “o desenvolvimento em função do género tem lugar nos anos da criança durante o pré-escolar” (Sigelman & Rider, 2012, p. 387), cabe ao/à educador/a, durante a sua ação pedagógica, adotar um olhar “crítico e atento às questões de género e aos estereótipos” (Vasconcelos, 2010, p. 66), que a maioria das crianças apresenta, com o intuito de criar e implementar estratégias que contrariem esse facto.

4.4. A importância do papel do/a educador/a na abordagem das questões de género e a organização do ambiente educativo

As práticas educativas para a promoção da igualdade de *género*, devem ser, sobretudo, práticas observadoras e reflexivas e, nesse sentido, é importante que o/a educador/a esteja atento/a às diferentes interações das crianças. No decorrer da PPS em II, enquanto educadora estagiária, tive como intuito observar as brincadeiras, os momentos em grupo (conversas, por exemplo) e as diversas interações entre pares, com o objetivo de, posteriormente, refletir criticamente sobre os resultados consequentes dessas mesmas observações.

Para Cardona (2009), é fundamental que, em primeiro lugar, “a educadora ou o educador comece por auto-analisar as suas próprias posições face à temática da igualdade de direitos e oportunidades no que respeita ao género” (p.63).

O/a educador/a “deve ser capaz de conduzir e orientar o diálogo, de gizar atividades e de integrar as da iniciativa das crianças, e através de múltiplos recursos e estratégias ajudar a criança a consciencializar-se do género e das oportunidades em equidade” (Marchão & Bento, 2012, s/p.). Neste sentido, e concordando com Vasconcelos (2011), “o educador e/ou educadora de infância deve assumir atitudes proactivas face às questões de género na educação de infância.” (p.20).

Na mesma perspetiva, considero que os educadores e educadoras devem interagir e propor atividades de discussão/reflexão, com o propósito de promover a igualdade entre *géneros*. É importante, ainda, ter a capacidade de observar e refletir criteriosamente sobre

as ações das crianças, bem como, sobre a sua prática pedagógica, de forma a criar estratégias que se incidam na *equidade*. Tal como sabemos, os educadores e educadoras de infância são uma das principais referências para a criança e, nesse sentido, todos os atos influenciarão (in)diretamente as concepções da mesma, no que toca a este tipo de abordagens e, devido à sua complexidade, devemos ter o cuidado de não praticar a *desigualdade*.

Não obstante, enquanto profissionais de educação, importa olhar de que forma é que organizamos o ambiente educativo. Se for um ambiente que apela há estereotipização, onde *as meninas* ambicionam constantemente a área da *casa* e *os meninos* a área da *garagem* por exemplo, onde as imagens da sala tendem, por vezes, em prevalecer um dos sexos, onde o cor-de-rosa surge com o objetivo de identificar as *meninas* e azul os *meninos*, será que estaremos ajudar a promover a igualdade ou a enfatizar, ainda mais, os estereótipos de género?

Na educação de infância, mais do que em qualquer nível de ensino, a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadanias. (Cardona et al., 2009, p.67).

Depois de uma reflexão sobre o assunto e de consultar vários documentos, com o objetivo de compreender esta vertente, depreendi que o espaço da sala de atividades pode influenciar, significativamente, o comportamento das crianças neste domínio. É importante que a nossa atenção recaia em promover a *equidade*, para isso, considero imprescindível organizar o ambiente educativo em parceria com o grupo de crianças, potenciando no mesmo, concepções positivas no que toca às questões de género.

É de salientar que na sala de atividades, onde desenvolvi a minha PPS, era proporcionado um ambiente, cujas imagens e objetos possibilitavam tanto as *meninas* como os *meninos* estarem na área que pretendessem. Contudo, e depois de uma reflexão com a educadora cooperante, chegámos à conclusão que existiam determinados aspetos, na sala de atividades, que evidenciavam estereótipos de género, por exemplo, no mapa

das presenças o nome das *meninas* aparecia em cor-de-rosa e o nome dos meninos em *azul*. Já algumas imagens, que diferenciavam as *meninas* dos *meninos*, também apelavam à estereotipização. No entanto, bem sei, que por vezes não pensamos criticamente sobre o assunto, pensando que na maioria das vezes, a igualdade entre género está em evidência na sala e depois esquecemo-nos de pequenas particularidades, que só através de uma reflexão crítica sobre o assunto, é que damos conta que existem pormenores que podem fazer toda a diferença.

Deste modo, é fundamental que o/a educador/a selecione os materiais, com base na reflexão, com o grupo, e com o objetivo de apelar à não estereotipização das questões de género. O/a educador/a tem que estar atento/a “ao que dizem as crianças, às suas sugestões, questionar os motivos que condicionaram as suas escolhas e os seus comportamentos. Este é um ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador.” (Cardona, et al., 2009, p.69).

No entanto, no decorrer do processo, é importante ter em consideração a família da criança. Considero que devemos ter em conta o relacionamento com as famílias, respeitando-as e, realizando um trabalho, neste caso, reflexivo e atento, com o grupo de crianças, sem ser de uma forma invasiva, relativamente ao seu ambiente familiar.

4.5. “Posso gostar de azul?”: O possível impacto da família

Assumindo que a família revela uma grande influência na construção da identidade de género da criança (Marchão & Bento, 2012), é importante ter em conta o seu envolvimento para a promoção da *equidade*. Porém, atento, que este tipo de temática não tem uma abordagem fácil e, enquanto educadora estagiária, considero que seja uma das questões mais sensíveis e difíceis de trabalhar. É fundamental conhecermos muito bem as famílias, com o intuito de, neste caso, compreender se existirá *uma possível influência familiar* no que aborda às questões de género.

Assim sendo, tentei saber a opinião junto das famílias sobre a problemática das questões de género, através da elaboração e da aplicação de um inquérito por questionário, visto que são as primeiras a veicularem “mensagens associadas ao género, que pelas ideias que expressam, quer pelos comportamentos que exibem” (Vieira, 2013, p. 58).

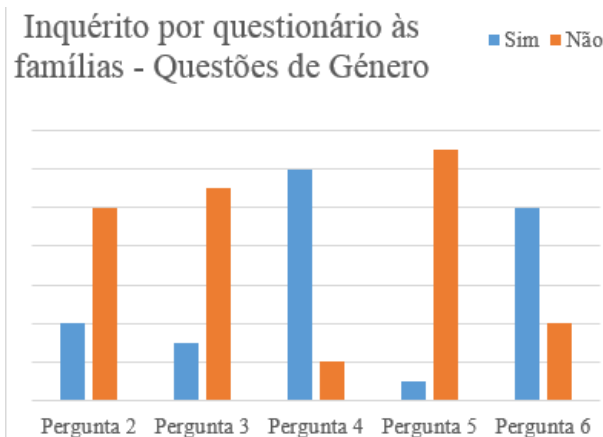


Figura 1. Respostas ao inquérito por questionário aplicado às famílias.
 Fonte. Elaboração própria.

Realizando uma perspetiva e análise geral das respostas, na pergunta 1 “*O que entende por igualdade de género?*”, a maioria das famílias respondeu ser os mesmos direitos e igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

Na pergunta 2 “*Considera que existe profissões só de mulheres e profissões só de homens?*” A maioria respondeu que não, considerando que todas as profissões podem ser desempenhadas por ambos os sexos, contudo, houve três respostas sim, mencionando e identificando profissões só de homens (exemplo: construção civil) e profissões destinadas às mulheres (exemplo: empregada das limpezas). Referindo, ainda, que existem profissões só de homens por exigir mais a força física.

Na pergunta 3 “*Considera que as cores possam ser definidas consoante o sexo feminino ou masculino? Existirá cores específicas só para meninas ou só para meninos?*” A maioria respondeu não, referindo assim, que nenhuma cor deve ser específica só para menino ou só para menina. No entanto, houve três respostas afirmativas, das quais as famílias consideraram que o cor-de-rosa é atribuído às meninas e o azul aos meninos.

Na pergunta 4 “*Considera que os brinquedos podem ser utilizados por meninas como por meninos? Algum brinquedo que não deve sê-lo?*” Doze famílias responderam que sim, ou seja, consideram que todos os brinquedos podem e devem ser partilhados por ambos os sexos. No que concerne se haveria algum brinquedo que não deveria sê-lo, não houve respostas nesse sentido. Contudo, existiram duas respostas negativas, que distinguem os brinquedos para as meninas (exemplo: bonecas) e os brinquedos para os

meninos (exemplo: carros). Na pergunta 5 “*Na sua opinião vivemos num país onde existe igualdade de género? Ou seja, homens e mulheres têm igualdade de oportunidades?*” Treze das famílias responderam que não se verifica a igualdade entre género no nosso país, sendo que uma respondeu, afirmando já existir essa igualdade de oportunidades.

Na última pergunta 6 “*Em casa costuma falar com o/a seu/sua filho/a sobre este tipo de assuntos (da igualdade de género)?*” Dez famílias responderam abordar este tipo de assuntos, assumindo uma atitude pró-ativa neste tipo de abordagem e quatro responderam, que não costumavam falar sobre a igualdade de género com a criança.

Uma das limitações deste inquérito por questionário, foi o facto de nem todas as famílias o terem preenchido. Outra aduz-se, ao facto, de ter elaborado um inquérito, onde as questões foram de carácter reflexivo e aberto, e portanto, mais complexo de analisar, mas no entanto, a maior parte das perguntas pressupõe uma resposta de *sim* e *não* e a maioria das questões foram consensuais.

Todavia, embora a maioria das respostas ter sido consensual, onde as famílias assumiram atitudes de *equidade* em relação ao género, há outras que não tiveram a mesma *visão*. Existiram respostas, relacionadas com as profissões, onde algumas responderam que existem profissões destinadas apenas aos homens, pelas mesmas exigirem mais a força física e profissões designadas às mulheres, como as limpezas. Neste sentido, importa aqui referir dois conceitos: *classe social e estatuto social*.

De acordo com Barbosa (2007), é “na família que se desenvolve parte do trabalho de reprodução social. Trabalho que está a cargo das mulheres através da realização das tarefas domésticas e do cuidado dos filhos.” (p.71).

Assim, a classe social terá um papel “a desempenhar naquilo que parecendo semelhante, não o é” (*idem*). As relações de género, os modelos organizativos e a repartição do trabalho “assumem um carácter diferente, consoante a ordem na hierarquia social, porque muito embora, pelos efeitos de género, as mulheres sejam sujeitas à dominação masculina, podem-se distanciar entre si pelos efeitos de classe.” (*idem*).

Por sua vez, o estatuto social tem a ver com

O juízo de valor que os outros fazem do indivíduo ou da sua posição social e não tem que estar, necessariamente, ligado a uma situação de classe. Embora, em

última análise, a posse de propriedade favoreça (não determina) um grau positivo de estatuto social. Os estatutos sociais expressam-se em estilos de vida específicos e na imposição de restrições ao contacto com outros grupos. (Barbosa, 2007, p.74).

Relacionando a classe social e género, convém explicar, que embora, como já referi anteriormente, o género assuma uma componente biológica, mas também social, a classe tem uma componente estritamente social. No entanto, é a partir da articulação entre ambos, que me permitiu compreender a realidade social vivenciada no quotidiano do JI. Logo, torna-se impensável, de deixar de considerar a classe social, pois “implicaria não levar em conta a importância dos modos de produção nas relações de dominação. Assim, articular as dimensões económica, social, política e simbólica é determinante para a análise e compreensão de ... [um determinado] problema em causa.” (Barbosa, 2007, p.77).

Neste sentido, a família assume-se como “um desses lugares onde as diversas dimensões (estruturais, organizacionais e interactivas) se cruzam, sendo que a socialização primária desenvolvida no seu seio reflecte esse cruzamento” (*idem*).

Assim, assiste-se, cada vez mais, a uma multiplicidade de formas familiares. “Novas representações, práticas, estruturas e relações entre e intra géneros vão surgindo, em moldes, muitas vezes, diferentes do antigamente” (Barbosa, 2007, p.70). Não obstante, Bourdieu (citado por Barbosa 2007), lembra-nos que não devemos pensar que “as novas formas familiares conduzem por si só à igualdade entre os sexos” (Barbosa, 2007, p.70).

Considero que não foi possível retirar conclusões significativas da realidade de todas as famílias, mas pelo que pude compreender, através das respostas, às questões colocadas, a maioria das famílias, que respondeu, assume um “discurso politicamente correto” sobre as questões de género. Não obstante, penso que este exercício me possibilitou essa mesma compreensão, que faz parte daquilo que é um percurso de uma iniciante nos caminhos da investigação e do desenvolvimento de uma atitude investigativa.

4.6. “As vozes” – Crianças e Educadora Cooperante sobre as questões de género

Tal como foi realizado para as famílias, foram elaborados e aplicados inquéritos à educadora cooperante e às respetivas crianças, com o objetivo de compreender e refletir sobre as ideias manifestadas pelas mesmas, acerca das questões de género na infância.

Inicialmente, era para ser realizada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, mas a mesma sentiu-se mais confortável em responder às perguntas através da escrita. Assim sendo, elaborei um inquérito por questionário com o teor das mesmas questões, que tinham sido formuladas para a entrevista (cf. Anexo N).

Com o propósito de compreender a importância do/a educador/a na promoção de igualdade de género, questioneei a educadora nesse sentido:

“Acho muito importante promover a igualdade de géneros. As crianças devem crescer numa sociedade em que exista igualdade de oportunidades para ambos os sexos. E só conseguiremos atingir esta meta se desde o nascimento as crianças forem educadas para a igualdade”.

Com o objetivo de compreender, as várias conceções do grupo de crianças, das famílias e da equipa, elaborei questões também nesse sentido. Por fim, pretendi compreender, de que forma é que a mesma procederia face a uma atitude discriminatória, relacionada com o género oposto, entre uma criança e outra, a mesma respondeu:

“Muitas vezes temos situações dessas na sala de aula. Por exemplo, “não podes jogar connosco porque és uma menina”. Claro que teria que conversar com quem disse isso. Depois faria com que deixassem jogar a menina, porque ela também queria jogar. E não seria por ser menina que não poderia jogar. Só não podemos fazer aquilo que não queremos e não porque somos meninas ou meninos!”.

Relativamente ao inquérito por questionário, aplicado às crianças, a finalidade foi igualmente, compreender as suas conceções face às questões relacionadas com o género. Nesse sentido, a elaboração do inquérito tinha o propósito de as crianças envolverem-se numa história, com o intuito de ajudarem “*A Maria*” e “*O João*”, nos preparativos para a chegada do novo irmão ou da nova irmã. Assim sendo, uma das questões que foi colocada

às crianças era, se o bebé fosse do sexo masculino qual seria a cor da sua roupa e se fosse do sexo feminino igual. As respostas foram consensuais: cor-de-rosa para as *meninas* e azul para os *meninos*. Relativamente aos brinquedos que ofereciam, caso fosse *menino* ou *menina*, a grande maioria respondeu bonecas para as meninas e carros para os meninos, sendo que houve apenas uma criança, que respondeu que oferecia *coisas de bebé* (exemplo: *chuchas*).

Relativamente à pergunta, acerca das tarefas domésticas, pelo que pude compreender, a maioria das crianças respondeu com base no que era ou não perigoso fazer (exemplo: *podemos por a mesa, mas se for coisas pesadas não*), do que propriamente acerca das questões de género, por ser *menino* ou *menina* não poder fazer, pois ao perguntar no final da questão, todas responderam-me com base nesse propósito. Portanto, considero que provavelmente esta questão não foi muito pertinente ou então deveria ter sido colocada de uma outra forma.

As duas últimas questões estavam relacionadas com os *hobbies* e as profissões. Nesse sentido, quando questionei as crianças acerca do que é que a “*Maria*” devesse escolher, se ir para o *futebol* ou para o *ballet*, todas as crianças, sem exceção, responderam que a “*Maria*” devia optar pelo *ballet*, porque era *menina*. Em relação à pergunta acerca da profissão, referi às crianças que o “*João*”, quando crescesse, queria ser costureiro, nesse sentido, questionei as crianças, como forma de perceber, se o “*João*” deveria ser costureiro ou seguir outra profissão. A grande maioria respondeu, que ele que devia seguir outra profissão, como *futebolista* ou *polícia*. Algumas crianças (poucas) disseram que devia ser costureiro, porque era o que ele gostava de ser.

Após uma análise geral das respostas das crianças, aos inquéritos aplicados, deparei que existiam diversos estereótipos associados à questão do género, nomeadamente, nas cores, brinquedos, profissões e *hobbies*.

4.7. “Como é que educamos para as questões de género? Quais as estratégias a implementar?” – Um percurso vivido...

Assim, tendo em conta o referencial teórico e de toda análise reflexiva elaborada, *como é que educamos para as questões de género? Quais as estratégias a implementar?*

Deste modo, baseei-me em diversas práticas apresentadas no *Guião de Educação, Cidadania e Género*, como forma de responder à necessidade de desocultar as questões de género no Jardim de Infância.

Neste sentido, as estratégias de intervenção que planeei para o grupo de crianças assentaram, sobretudo, na constante discussão e reflexão sobre vários momentos (leitura de histórias, leitura de imagens...). Em primeiro lugar, para além da aplicação dos inquéritos por questionário, pretendi, em grande grupo, conhecer, detalhadamente, as concepções das crianças sobre o que é “*Ser menina*” e “*Ser menino*” (cf. Figura 2).

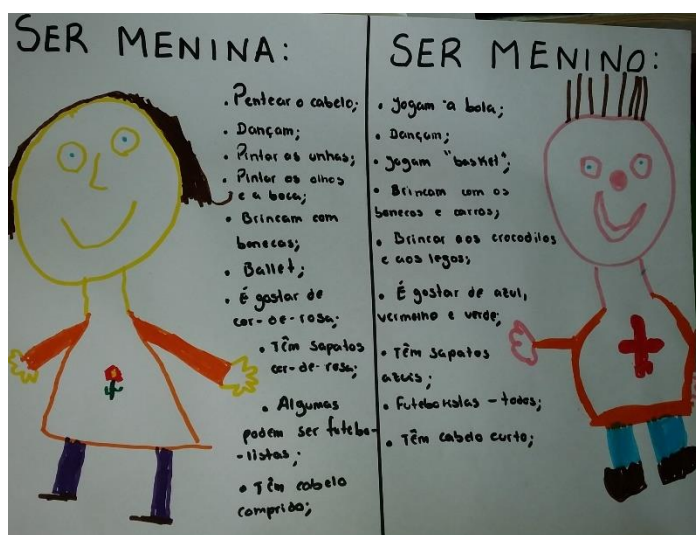


Figura 2. "Ser menina" e "Ser menino".
Fonte. Elaboração própria.

A partir desta atividade, verifiquei que as crianças basearam-se, essencialmente, nas *cores de menina* e nas *cores de menino*, na distinção das profissões e dos *hobbies*. Além disso, focaram-se, também, nas características físicas, se não veja-se em ambos os desenhos: a *menina* aparece de cabelo comprido e com uma camisola com um desenho de uma flor e o *menino* com o cabelo curto, tendo na camisola uma cruz. É claramente visível, estereótipos associados às características de feminilidade hegemónicas (como a passividade e fragilidade das meninas, por exemplo) e masculinidades hegemónicas (a força, a rapidez dos meninos, por exemplo).

Neste sentido, comecei por organizar momentos em grande de grupo, de discussão/reflexão através da leitura de histórias, da leitura de imagens (Fotopalavra) e de construção de uma história sexista para uma versão que apelasse à *igualdade* entre géneros.

Deste modo, uma das histórias que li intitulava-se “*Quando for grande...quero ser pai*”, que invocava à igualdade entre géneros, onde os *meninos* e as *meninas* tinham o direito de decidirem aquilo queriam ser quando *fossem grandes*, independentemente, do *sexo*. Por exemplo, a personagem feminina queria poder pilotar aviões e a personagem masculina queria *ser pai*, tomar conta de crianças. Após a leitura da história, abri um espaço de reflexão, onde algumas crianças começaram a aperceber-se de certas *realidades* e partilharam várias ideias, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

“Reunidos no *tapete*:

- *Os meus pais partilham a tarefa de cozinhar. Fazem os dois!* – disse o Pokémon.

- *Os meus pais fazem igual aos pais do Pokémon.* – acrescentou o Tigre.

- *Eu gosto de azul e não faz mal.* – disse a Flor.

- *Claro que não faz mal. Eu gosto de preto e branco* – digo.

- *Eu também, Tânia.* – diz a Flor, sorrindo.

- *E olhem, lembram-se do desenho que fizeram ontem? Tinham feito o cabelo ao menino curto e o da menina comprido. Isso quer dizer que as meninas não podem ter cabelo curto? E os meninos comprido?* – pergunto.

- *Podem ter como gostam! O meu pai mais atrás no tempo tinha o cabelo comprido* – disse o Tigre.” (Nota de campo, 7 de maio de 2015).

Quando iniciei a minha PPS em JI, uma das atividades que a educadora cooperante tinha iniciado com as crianças eram as profissões. A mesma pressupôs várias visitas à localidade local, onde visitámos vários estabelecimentos. Assim, uma das profissões que o grupo de crianças trabalhou foi o sapateiro. Na localidade existem vários sapateiros, mas fomos a um, onde era uma mulher que era a “sapateira”. A curiosidade despertou no grupo e isso foi evidente nas questões que colocavam:

“Quando chegamos ao estabelecimento, a C. mostrou-se logo disponível e exemplificou, ao grupo de crianças, várias técnicas que utilizava enquanto *sapateira*. Mostrou-nos como é que engraxava os sapatos, como é que colocava as capas nos saltos das botas e mostrou-nos como é que funcionavam as várias máquinas que tinha no seu estabelecimento. As crianças iam sempre fazendo perguntas e pediam, à mesma, para mostrar as várias ferramentas (as capas, o martelo, uma escova ...). Repentinamente, o Mickey questionou: “*Também usas um martelo?*” E soltou uma gargalhada.” (Excerto da reflexão, 3 de março de 2015).

Ainda na mesma perspetiva realizámos uma atividade, que tinha como objetivo, as crianças referirem aquilo que gostavam de ser quando crescessem. Após uma análise sobre as preferências das crianças, foi notório que alarga maioria dos *meninos* escolheu ser polícia e as *meninas* professoras e/ou médicas. No entanto, também houve tanto

meninos como *meninas* que disseram que queriam ser cozinheiros, sendo que uma *menina* queria ser nadadora-salvadora e um *menino* veterinário. Quando referíamos que as *meninas* também podiam ser polícias os *risos, ainda que num tom baixo, foram gerais.*

Neste sentido, apresentei a história “*Todos fazemos tudo*”, de Madalena Matoso. Sentada com as crianças, à medida que ia apresentando a história, surgiram várias questões:

“Perguntei ao grupo de crianças:

- *Quem toma conta dos bebês?*

- *O pai e a mãe* – respondeu o Tigre.

- *Todos e todas concordam?* – perguntei.

- *Sim!* – resposta geral.

- *Olhem, uma Senhora a vender flores, será que os homens também vendem flores?*- perguntei.

- *Os homens também são floristas* – disse o Tigre.

- *Pois é. Eles podem ser tudo o que quiserem* – acrescentou a Bela.

Ao virar a página...

- *Olha Tânia! Uma mulher andar de trator. Pois ela também é forte!* – disse a Flor.

- *Concordo contigo Flor. Tal como mostra o livro, todos e todas nós, podemos fazer tudo, basta gostarmos muito muito de uma coisa* – acrescentei.

- *Pois é, Tânia* – respondeu a Cinderela a sorrir.” (Nota de campo, 18 de maio de 2015).

No fim, propus ao grupo que realizassem um desenho que ilustrasse a história (cf. Figura 3.). Cada criança podia representar a profissão ou a ação que mais tinham gostado de ver, a mais significativa para as próprias. Quando terminaram de desenhar, achei pertinente escrever uma legenda do desenho de cada criança, de forma a compreender e ficar registado as várias concepções das crianças.

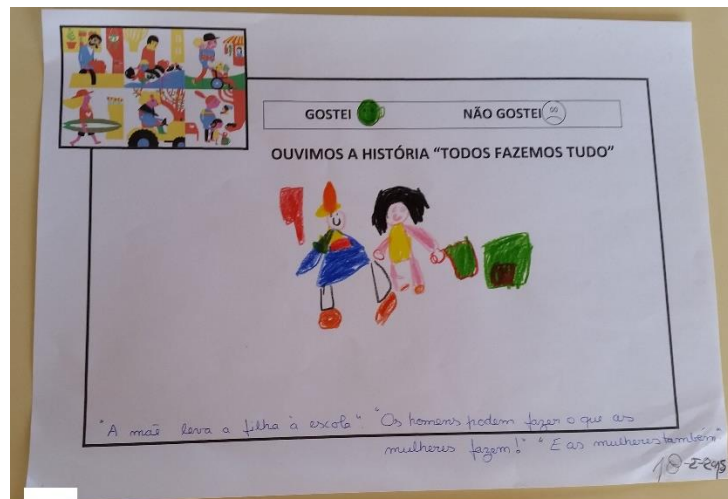


Figura 3. Desenho da Cinderela, da história "Todos fazemos tudo".
Fonte. Elaboração própria.

Considero que a esta história foi um excelente recurso, na medida em que permitiu as crianças reconhecerem algumas igualdades entre géneros. A partir da mesma, foi notório observar algumas das concepções das crianças, que se revelaram bastante positivas e significativas.

Recorri também à *observação e análise de imagens* como forma de “avaliar as representações das crianças sobre os papéis de género.” (Cardona, et al., 2009, p.84). As imagens foram retiradas do *Guião de Educação, Cidadania e Género*. A primeira imagem representava um grupo de crianças no exterior; a segunda ilustrava duas brincadeiras distintas, não existindo interação entre *meninos* e *meninas* e a última representava uma *cena* de tarefas domésticas. Assim, pretendi que cada criança representasse, através do desenho (cf. Anexo O.), a imagem selecionada (cada criança escolheu a imagem que queria representar. A seleção foi realizada em roda, onde apresentei, primeiramente, as imagens no computador e onde as crianças falaram sobre as mesmas e escolheram as mais significativas para si). Algumas das concepções das crianças foram:

“O Ruca decidiu escolher a primeira imagem para realizar o seu desenho. Chego-me perto de si e pergunto:

- Então Ruca, diz-me lá, o que desenhaste?

- Desenhei um menino a jogar à bola com uma menina – respondeu o Ruca.

- E porquê? – perguntei.

- Porque devemos deixar brincar todos juntos... - respondeu.

- E tu gostas de jogar à bola com as outras meninas? – perguntei com *curiosidade*.

- Eu gosto – respondeu a sorrir.

- *E o que achas de escrevermos no teu desenho, o que acabas-te de dizer à Tânia? Queres?* – questionei com o intuito de ter a sua opinião.
- *Sim quero* – respondeu.” (Nota de campo, 20 de maio de 2015).

Estas atividades, “para além de possibilitarem um melhor conhecimento das crianças. . .podem ser utilizadas pelo/a educador/a para uma melhor compreensão das representações de género das crianças.” (Cardona, et al., 2009, p.90).

Com o objetivo de abordar também as várias *brincadeiras*, li a história “*As ideias da Bia*”, que mostra que todo o tipo de brincadeiras podem ser partilhadas tanto por *meninos* como por *meninas*. Após a leitura da história refletimos e discutimos sobre a mesma. Foi possível verificar vários discursos das crianças que apelaram à inclusão e igualdade de género:

- “- *O que acharam desta história?* – pergunto ao grupo de crianças.
- *Todas as brincadeiras podem ser de menino e de menina* – respondeu o Tigre.
- *Pois, não existem (brincadeiras) só de menino e só de menina.* – acrescentou a Bela.
- *Eu também gosto de fazer construções e sou menina!*- disse a Flor.
- *Cada um faz o que gosta* – afirma o Mickey.
- *Eu também concordo com vocês*- acrescentei.” (Nota de campo, 20 de maio de 2015).

Apesar de se verificar uma inclusão e igualdade de género, evidenciada pela grande maioria das crianças, após várias observações nos tempos livres, dentro e fora da sala de atividades, reparei que a mesma inclusão não foi feita na totalidade. Se não, veja-se:

- “É hora de as crianças irem para o exterior. Sento-me no banco de cimento e observo as suas interações. Reparo no Tigre e no Gato, estão a brincar, ao que me parece, aos *polícias* e *ladrões*. O gato diz:
- *Apanhei-te! Estás preso!*
 - *Oh não!* – respondeu o Tigre.
- A Patinha chega e pergunta se pode juntar-se a eles. Os mesmos responderam que não, porque era uma brincadeira de *polícias*.
O meu olhar recai, agora, sob uma das crianças da outra sala (do sexo masculino) que está a brincar com uma boneca. O Urso e o Homem-Aranha olham para o mesmo e riem-se com um ar de troça...Chega a Cinderela e diz:
- *O que tem?* – perguntou a Cinderela ao Urso e ao Homem-Aranha.
- Os mesmos não respondem.
- *Cada um faz o que mais gosta* – acrescenta a Cinderela.” (Nota de campo, 21 de maio de 2015).

Segundo Vieira (2013),

A tendência para as crianças continuarem a evidenciar preferências estereotipadas

poderá explicar-se ... : (1) O contacto frequente com pares fá-las considerarem norma 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 de outro sexo, em virtude serem ridicularizadas pelas outras crianças. (pp. 71-72).

Considerando que as histórias são um ótimo recurso para refletir sobre as questões de género, decidi, ainda, que seria interessante que rescrevêssemos uma história de um livro *sexista*. No entanto, depois de analisar vários livros e pesquisar sobre o assunto, decidi abordar um livro, que embora não seja totalmente sexista, podendo gerar alguma confusão nas crianças, escolhi um que tinha apenas algumas expressões – “*O Soldadinho de Chumbo*”. A história em questão diferenciava os brinquedos de *menina* e os brinquedos de *menino* e onde os heróis e os valentes da história eram os soldados e os *meninos*. Assim, contei a história ao grupo e no fim questionei-o, de modo a perceber o que tinham achado da história. As respostas foram várias e muitas delas foram, de facto, bastante interessantes:

- “- *Vitória, vitória, acabou-se a história... O que acharam desta história?* – perguntei ao grupo de crianças.
- *Os brinquedos deveriam ser partilhados, no livro diz brinquedos só de menina e brinquedos só de menino* – respondeu o Tigre.
- *E as meninas também são valentes, não são só os meninos. Sabes, eu salvei a minha gata e sou uma menina, fui valente e herói* - disse a Flor.
- *Foste uma heroína Flor!* – acrescento.
- *E fui mesmo!* – respondeu a Flor.” (Nota de campo, 22 de maio de 2015).

Após a reflexão, sugeri ao grupo que rescrevêssemos uma nova versão. O grupo mostrou-se bastante entusiasmado por escrever a sua própria história, assim, (cf. Anexo P.) decidiram que o título da nova versão seria “*O Herói e a Heroína de Chumbo*”. Foi de facto bastante interessante realizar esta atividade, deu para observar e compreender certas conceções e perceber que nem todas as histórias têm uma perspetiva de igualdade de género. Por vezes, verificamos que muitas das histórias, assim como as ilustrações que as acompanham, reproduzem, muitas das vezes, estereótipos de género.

Outra das atividades realizadas com o grupo foi a **Fotopalavra**. Nesse sentido, explorámos algumas imagens no computador.

“Foi notório observar a *curiosidade* que permanecera em todo o grupo, face à observação das imagens, uns travavam uma batalha silenciosa, apenas expressa pelo *olhar hesitante*, outros expressavam aquilo que realmente pensavam e havia aqueles/as que se expressavam através do sorriso, e outros (poucos) faziam troça, rindo inúmeras vezes. Dizia “não tem mal rir, mas gostava que me dissessem o que sentem ao ver esta imagem ...”. E de facto o riso não era o problema, pois até hoje, algumas imagens eram lhes então desconhecidas, como o traje escocês, por exemplo. Contudo, depois de explicar ao grupo que fazia parte da cultura escocesa, onde vestiam o traje em ocasiões bastante importantes, sendo um motivo de orgulho para muitos e, dando exemplos concretos com a nossa realidade, todos/as compreenderam e adotaram uma atitude positiva e inclusiva face à situação observada.” (Excerto da reflexão diária, 25 de maio de 2015).



Figura 4. Imagem do Rei D. Luís XIV. Fonte. <http://acessooswaldowalder.blogspot.pt/2012/06/ascensao-de-luis-xiv.html>.

“Ao mostrar uma imagem do Rei D. Luís XIV, perguntei ao grupo de crianças:

- *Então e esta* (referindo-me á imagem do Rei D. Luís XIV), *o que acham?*
 - *É uma rainha.* – responderam a Cinderela e a Bela.
 - *Eu também acho.* – concordou a Borboleta.
 - *Eu acho que é um rei* – dizia a Flor.
 - *Porquê Flor?* – perguntei.
 - *Olha porque tem cara...* - respondeu.
 - *Mas tem o cabelo como mulher e as roupas*– dizia a Bela.
 - *Mas é um rei, a Flor tem razão. Este rei chamava-se D. Luís XIV e foi um dos reis de Portugal* – disse.
 - *O quê?!*- disse a Bela a rir.
 - *É verdade Bela, este Rei gostava de se vestir assim e de usar assim o cabelo* – afirmei.
 - *Como o pai do Tigre* – respondeu o Gato.
 - *Pois é Gato, como o pai do Tigre* – concordei.
- A Bela continuava a rir, a ela juntou-se a Borboleta.
- *Não tem mal rir. Mas gostava de saber o que pensam sobre isto* – perguntei curiosa.
 - *É que eu pensava que era uma rainha... mas é um rei.* – disse a Bela.
 - *Pois. Cada um gosta daquilo que quer né?* – perguntou a Borboleta
 - *É verdade Borboleta* – respondi.” (Nota de campo, 25 de maio de 2015).

A Fotopalavra “trata-se de uma estratégia que incorpora nos processos de ensino e aprendizagem a imagem simbólica, fotografias que interpelam, falam e fazem falar.” (Cardona, et al., 2009, p.77). As mesmas devem surgir com o propósito de abrir um espaço de reflexão e discussão.

Por fim, a outra estratégia que adotei foi sugerir ao grupo que jogássemos ao *Jogo da Igualdade* (cf. Anexo Q). O jogo consistia em descobrir os diversos pares de cartas e designava-se por “*Viver em igualdade*”, pertencendo à Comissão para a Cidadania e

Igualdade de Género (CIG). Comecei por mostrar uma carta ao grupo, questionando-o: “*O que é que aparece na carta? O que está a fazer? O que pensam sobre o assunto? Qualquer pessoa pode fazer isto?*”, repetindo o mesmo processo com mais quatro cartas distintas. Foi de facto bastante interessante, as diversas repostas das crianças, foram capazes de manifestar atitudes positivas, referindo a igualdade entre *meninas* e *meninos*, quer na divisão de tarefas, quer no usufruto do tempo de lazer/livre.

“- *É um senhor a varrer a casa* – disse a Cinderela quando mostrei a carta.

- *E o que pensam sobre isto?* – perguntei

- *Que pode ser partilhado* – respondeu o Tigre.

- *O que é que pode ser partilhado, Tigre?* – frisei.

- *As coisas da casa... o homem e a mulher* – respondeu o Tigre.

- *Eu também concordo* – acrescentei.

- *Há alguém que não esteja de acordo?* – perguntei.

(Todos e todas disseram que estavam de acordo).” (Nota de campo, 29 de maio de 2015).

4.7.1 O Trabalho em equipa

De modo a que fosse possível desocultar as questões de género no seio do grupo, foi fundamental o trabalho em equipa. O mesmo permitiu-me refletir e (re)pensar nas melhores estratégias a implementar. As conversas informais e o desempenho da educadora cooperante e da assistente operacional foram imprescindíveis.

Foi possível refletirmos sobre determinados aspetos, nomeadamente, sobre a importância do *nosso* papel enquanto promotores da igualdade entre géneros no Jardim de Infância. Segundo Lino (2012), o trabalho com equipa educativa permite “momentos formais e não formais de reflexão” (p.135), com o objetivo de partilhar diversas ideias, inquietações, momentos e experiências.

As mesmas reflexões permitiram, por exemplo, chegar à conclusão que o ambiente educativo influencia (in)diretamente os comportamentos das crianças. Neste caso em específico, verificámos que existiam diversos objetos e materiais, presentes na sala, que induziam alguns estereótipos relacionados com o género.

4.7.2 Organização do ambiente educativo

No âmbito da problemática, foi possível observar, tal como já foi referido anteriormente, materiais que incitavam vários estereótipos de género, como por exemplo, a placa dos nomes das crianças, onde as *meninas* tinham o seu nome a cor-de-rosa e os *meninos* a azul. Nomeadamente, algumas imagens surgiam, por exemplo, como intuito de identificar as *meninas* (boneca de totós) e os *meninos* (boneco com um chapéu,

claramente mais desportivo).

No entanto, por questões de ética perante a equipa educativa apenas realizei uma reflexão com a educadora cooperante, traçando vários exemplos de como é que poderia organizar a sua sala no próximo ano letivo, pois o objetivo nunca foi colocar em causa o trabalho desenvolvido pela mesma, mas sim abrir espaços de reflexão, neste caso, sobre a organização do ambiente educativo, com o intuito de proporcionar a igualdade de oportunidades entre género, combatendo os estereótipos existentes.

A meu ver, considero que seja fundamental envolvermos as crianças na organização da sala, fomentando uma atitude de igualdade de oportunidades e desenvolver um trabalho que corrobore a *educação para a cidadania*.

4.8 Reflexão Crítica: Avaliação

Considero que a minha intervenção no âmbito da problemática não se traduziu na mudança de comportamentos, pois ao longo de somente três meses, não é de todo possível e nem desejável. No entanto, a minha atitude e toda a minha ação pedagógica desenvolveu-se com objetivo de promover atitudes, com o grupo, de *equidade* entre géneros. Além disso, reforço, que a criança deve construir a sua identidade de género sem o fazer de forma estereotipada (Marchão & Bento, 2012).

Na concretização das atividades e estratégias, que promovessem a ideia que anteriormente citei, observei e refleti que a maioria das crianças assumiu uma atitude inclusiva e de *equidade* entre géneros.

“- *Então, gostaram deste jogo? O que acharam?* – perguntei ao grupo de crianças.

- *Eu gostei muito* – disse o Gato.

- *Eu também* – responderam a Cinderela e a Borboleta.

- *As coisas são todas iguais...* - afirmou o Tigre.

- *Como assim Tigre? Que coisas?* – perguntei.

- *Da casa, do desporto, podem ser feitos pelo homem e pela mulher e também outras coisas podem ser feitas pelas meninas como pelos meninos* – respondeu o Tigre.

- *Ou seja, todos e todas nós temos os mesmos direitos, não é?* – conclui.

- *Sim.* – responderam em coro.

- *É verdade!* – *frisou* a Cinderela.” (Nota de campo, 29 de maio de 2015).

No entanto, em outras situações, já na reta final da intervenção, algumas crianças ainda demonstravam certos estereótipos, o que me permitiu concluir que a problemática em evidência não é simples de trabalhar social e pedagogicamente, ainda que a mesma seja *desejável*, tal como foi constatável a partir da nota de campo de 25 de maio de 2015

reportada no subcapítulo 4.7.

Foram, ainda, encontradas algumas posições estereotipadas na organização do ambiente educativo, em algumas respostas das famílias no preenchimento dos inquéritos, nas cores e brinquedos, evidenciadas pelas crianças, entre outras.

Contudo, em relação as opiniões alicerçadas em estereótipos de algumas famílias, a maioria demonstrou a importância da *equidade* de género e que, face às escolhas e decisões das crianças, as entenderiam perfeitamente.

A educadora cooperante, no preenchimento do inquérito, revelou ser importante promover a *equidade* de géneros, onde as crianças devem crescer numa sociedade em que exista igualdade de oportunidades. Na prática, nomeadamente, na organização do ambiente educativo, chegámos à conclusão que a mesma detinha na “sua” sala, posições estereotipadas (por exemplo imagens) que (in)diretamente influenciavam o grupo de crianças nos seus comportamentos.

O grupo *homossocial*¹⁰ dos *meninos* deixava transparecer, muitas das vezes, a ideia da “dominação masculina” (Barbosa, 2007, p.177). Por exemplo, na altura quando falámos nas profissões e brincadeiras, algumas crianças reportavam a ideia de profissões e brincadeiras associados aos *meninos*, como o ser polícia e brincar com carros (*Homem-Aranha, Urso, Pokémon, Tigre e Gato*), pois para ser-se polícia é preciso ser-se *forte* (*Homem-Aranha*).

No caso das meninas observei que a *Bela* e a *Borboleta* detinham uma “feminilidade dominante” (Barbosa, 2007, p.177), pois foram vários os momentos, dos quais observei, em que as duas assumiam uma atitude de, para *ser-se menina* tinha que se gostar de cor-de-rosa, tinha que ter cabelo comprido e tinha que se *comportar como tal*.

“- Vou dar uma festa em minha casa! Quem quer vir? Mas só as meninas! – perguntou a Bela.

- Eu quero ir! – disse o Gato.

- Tu não és menina! Não tens o cabelo como a mim! Sai! – respondeu a Bela” (Nota de campo, 24 de abril de 2015).

“- Mas eu sou menina e gosto de cor-de-rosa! – disse a Borboleta.” (Nota de campo, 7 de maio de 2015).

Contudo, tenho a realçar, que foram também observados momentos, em que as

¹⁰ Barbosa (2007, p. 177).

brincadeiras se realizavam em conjunto, onde os jogos, por exemplo, a apanhada, eram partilhados tanto pelas *meninas* como pelos *meninos*.

É importante, ainda, considerar que apesar de algumas crianças aparecerem mais ou menos nos diversos registos, fiz um esforço para ouvir a *voz* de todas, contudo nem sempre foi possível fazê-lo com igual regularidade. A razão poderá estar no facto de certas crianças terem demonstrado, por exemplo, mais posições estereotipadas do que outras ou nos locais onde predominou a observação, como foi no caso da área da *casa* e no exterior.

Sintetizando, considero que o trabalho que desenvolvi, enquanto educadora estagiária, possibilitou-me pensar reflexivamente “quer na realidade social ... quer no que toca às questões de género, quer a [minha] própria ação como profissional” (Barbosa, 2007, p. 173). Consegui perceber que são vários os atores e espaços que podem contribuir para as desigualdades entre géneros, compreendendo que o impacto, que daí possa advir, interfere na construção das relações de género.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E o que queres ser, quando fores grande?”

Era uma das perguntas que mais ouvia na minha infância, quer fosse em casa ou na escola. Era uma pergunta difícil. Dava por mim a pensar, realizando a pergunta para mim mesma. Não sei se foi desde sempre, ou não, mas as recordações que tenho da minha infância eram as brincadeiras “às professoras”, onde espalhava uma infindável fila de folhas pelo chão e onde colocava os meus *bonecos/as*, como se de crianças se tratassem. E gostava. Portanto, a única coisa de que eu tinha a certeza, era *estar com e para as crianças*, fosse em que circunstância fosse.

Os anos foram passando e aqui estou eu, “*grande*”. Ingressei no curso, com a certeza de aquilo que pretendia para o meu futuro. No decorrer de todo o meu percurso académico e de contacto com as diversas realidades educativas, aprendi que, para sermos bons profissionais, é necessário, sobretudo, dedicação; precisamos ser criteriosos em busca de detalhes que, por vezes, passam despercebidos. É preciso *gostar* e trabalhar arduamente para vermos resultados significativos e, é isso, que no fim, faz *valer a pena*.

Foi a partir deste esforço e dedicação que adquiri novas aprendizagens na teoria,

mas que se revelaram e intensificaram na prática. Ambos os contextos possibilitaram que convivesse com várias realidades, sendo que as educadoras cooperantes, contribuíram, de modo um significativo, para a minha futura carreira profissional. Tal como afirma Sarmiento (2012), a identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo por isso um processo isolado.” (p.25). Deste modo, a construção da nossa identidade profissional desenvolve-se em diferentes contextos, em interações, com trocas de aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços da vida profissional e pessoal.

No decorrer da PPS em Creche e Jardim de Infância procurei, constantemente, consolidar os saberes e competências adquiridas ao longo de todo o meu percurso académico, permitindo-me que adotasse um observação diferenciada, crítica e reflexiva, que me conduziu a desenvolver práticas de reflexão e de autoquestionamento, conduziu-me a procurar estratégias inovadoras, para a minha ação pedagógica e a saber a ultrapassar as dificuldades que *atravessavam o meu caminho*.

As experiências vividas nas salas de Creche e de JI possibilitaram-me que *gostasse*, ainda mais, daquilo que fiz, faço e farei futuramente. Essas experiências permitiram-me criar relações sólidas com o grupo de crianças, equipa educativa e famílias, baseadas, sobretudo, no **afeto e segurança**. Tendo sido esta – a relação de afeto e segurança, uma das minhas intenções para os ambos os contextos, considero que aquelas foram alcançadas com sucesso. Fui-me apercebendo o quão um abraço pode fazer *feliz* uma criança, um *beijinho* ou simples *sorriso*. Com a família, um “*está tudo bem*”, por vezes, era o suficiente para que as mesmas se sentissem seguras. De acordo com Sêco (1997), “a afetividade constitui o impulso motor da vida e desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros”. (p.63).

Em ambos os contextos deparei-me com inúmeras fases de **questionamento e reflexão**, onde pensei e refleti, constantemente, sobre a minha prática. Estes momentos permitiram-me adotar as melhores estratégias e ultrapassar as diversas adversidades que foram surgindo. Uma das adversidades coexistiu, precisamente, em fomentar o envolvimento das famílias. No entanto, fui aprendendo que cabe ao/à educador/a delinear estratégias para a promoção desse envolvimento e, nesse sentido, considero que consegui ultrapassar essa dificuldade, no entanto, mais visível no contexto de JI, uma vez que o

período de estágio foi maior.

Possibilitou-me, sem dúvida, **innovar** e, constantemente, **sonhar**, graças aos grupos de crianças, às equipas e às famílias. Neste aspeto, considero que as reflexões diárias e semanais permitiram-me ponderar e, posteriormente, inovar sobre determinados assuntos, tais como, as atividades a desenvolver, segundo os interesses e necessidades do grupo, estratégias de participação, atividades significativas que contribuíssem para o desenvolvimento pleno das crianças, propostas significantes para o melhoramento de, por exemplo, da sala de atividades, entre outros assuntos pertinentes.

No grupo de **Creche**, tendo sido pela primeira vez em que contactei com esta realidade educativa, o que mais se destacou foi poder observar o desenvolvimento das crianças no *dia-a-dia*. As *conquistas*, por parte das mesmas, eram observáveis todos os dias e vê-las *felizes*, por terem conquistado *mais um passo*, foi bastante gratificante, pois de um certo modo, ajudei-as (ou pelo menos tentei) a darem esse *passo* em frente.

No grupo de **JJ** considerei que um dos aspetos mais significantes durante a minha PPS, foi ter conseguido responder aos interesses e necessidades de todas as crianças individualmente, pois sendo um grupo de constantes desafios, devido às necessidades educativas especiais, que algumas crianças apresentavam, considero que desenvolvi um trabalho em prol do bem-estar de cada uma, *batalhando* todos os dias para a sua constante evolução.

Hoje, em especial, foi um dia bastante agitado. O “**Labirinto**”¹¹ não se encontrava bem. Tanto eu, como a educadora cooperante e assistente operacional, tentámos de tudo para o acalmar, mas parecia estar a ser impossível. Contudo, houve momentos, embora relativamente curtos, em que o “**Labirinto**” acalmou-se. Um desses momentos foi passado comigo. Uma vez que o “**Labirinto**” gosta de desenhar, levei-o até ao quadro de giz (ardósia) da sala. Quando pegou no giz começou a rabiscar o quadro todo, mantendo-se bastante atento. Reparei na delicadeza de como segurava o giz e realizava as linhas coloridas pelo quadro fora, foi de facto um momento bastante interessante e desafiante, pois descobrimos outro local em que o “**Labirinto**” se consegue acalmar e gosta de estar. Posto isto, fui-me afastando aos poucos e deixei-o a sós, onde era apenas ele e o quadro (Excerto da reflexão diária, 17 de março de 2015).

Relativamente à problemática que identifiquei no âmbito da PPS – desocultar as

¹¹ O “**Labirinto**” apresenta o grau de autismo severo, tal como foi caracterizado na caracterização do grupo, no portefólio de Jardim de Infância (cf. Anexo B), ver páginas 271 e 272.

questões de género no Jardim de Infância – percebi, desde cedo, que é uma temática complexa, pois envolve uma *série* de questões, que reúnem não só a criança, mas tudo o que a rodeia. No entanto, não é uma problemática *impossível* de ser trabalhada e, portanto, considerei a necessidade de desenvolver um trabalho que fosse ao encontro da desocultação das questões de género, promovendo um discurso de *inclusão* e de *equidade*.

Dada a experiência a que estive sujeita, posso concluir que para trabalhar as questões de género no Jardim de Infância é necessário o/a educador/a assumir uma intervenção pró-ativa face às situações do quotidiano e realizar uma intervenção, através da realização de atividades baseadas, por exemplo, na reflexão/discussão, que tenham, naturalmente, uma intenção lógica. Tal como refere Vasconcelos (2010), uma intervenção relativamente às questões de género deve ter em conta “os diversos universos sociais em que as crianças se movimentam.” (p.48).

De facto, a concretização do presente relatório foi bastante pertinente, na medida em que permitiu-me questionar e redefinir a minha prática pedagógica, mas também as minhas atitudes. Por vezes, parece ser difícil dar total espaço à criança, sem que isso nos faça questionar se não estaremos a perder o controlo do grupo. Além disso, por vezes, organizamos a rotina de uma determinada forma, ou até o próprio espaço, com objetivo de atender às necessidades do grupo e desenvolver um trabalho, que concorra essencialmente para o bem-estar da criança, que nos esquecemos, por vezes, em pensar criteriosamente em diversos pormenores, que influenciam (in)diretamente os comportamentos das crianças. Portanto, considero que nesse sentido, ainda terei um longo caminho a percorrer.

“*Todas as frases do livro da vida, se lidas até ao fim, terminam numa interrogação*¹²”. A minha interrogação é – *E agora?* E agora, para além de terminar o Mestrado em Educação Pré-escolar com bons resultados, pretendo dar continuidade a uma prática reflexiva constante, de autoquestionamento e aprender mais e mais, pois sempre ouvi dizer que *aprender nunca é demais* e, na nossa profissão, é essencial. Agora resta-me *lutar* e esperar que novas *portas se abram*.

¹² 1 In: ____ (2007). Baralho de Fernando Pessoa. Gaia: 7 Dias & Noites.

REFERÊNCIAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Barbosa, C. (2007). *Dos Corpos Nascidos aos Sexos Construídos: As Representações de Género das Crianças em Jardim-de-Infância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em http://cedic.iec.uminho.pt/Relatorios_e_Teses/teses/Tese_Carla_Barbosa.pdf.
- Cardona, M. (coord.). (2009). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. (Dissertação de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança,

Universidade do Minho, Braga). Consultada em
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/19/Capas.pdf>.

- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia*.
- Estrela, T. (1999). Ética e Formação Profissional dos Educadores de Infância. Código de conduta Ética de Associação Nacional de Crianças Pequenas (NAYEC, E.U). In *Cadernos de Educação de Infância*, nº52, pp. 27-35.
- 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.
- Guerra, M. & Luciano, E. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1992). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Lino, D. (2012). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emília*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, pp. 110-140. (4ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Matos, M. (2012). Reunião de pais e trabalho com as famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, pp.47-50.

- 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.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género. Conhecer para os transformar. *Cadernos Sacauses III*, pp.10-30.
- Nóvoa, A. (2001). *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Consultada em http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/profe_sor_pesquisador_reflexivo.pdf.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28. Lisboa: APM.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *PERSPECTIVA*, 23, pp. 17-40.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afectividade na educação da*

adolescência. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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, F. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/709/1/17508_dissertacao_de_mestrado.pdf

Silva, A. (coord.). (2005) A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Coeducação*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de apoio para Educadores de Infância. ME: Lisboa.

Simões, J. & Amâncio, L. (2004). Género e enfermagem: estudo sobre a minoria masculina. *Sociologia: problemas e práticas*, nº44, pp. 71-81. Lisboa: Celta Editora.

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. – Participação e cidadania da infância. *Contextos & Educação*, 78, pp. 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, pp. 387- 408. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e*

direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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 de Cidadania. *Saber (e) Educar*, volume 12, pp. 109-117.

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, p. 66.

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

Vayer, P. (1994). *Princípio de autonomia e educação*. Lisboa: Dinalivro.

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

Vieira, F., & Lino, D. (2007). *As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, pp.197-218. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Documentos dos Estabelecimentos Educativos

Projeto Pedagógico (2014/2015).

Projeto Curricular de Turma (2014/2015).

Projeto Educativo do Agrupamento (2012/2015).

ANEXOS