



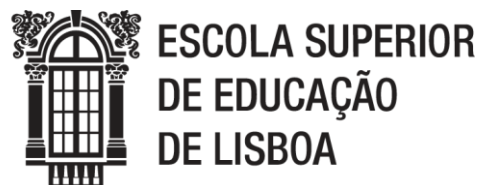
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**“ISSO É COISA DE MIÚDAS!” - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE CRIANÇAS DOS 4 AOS 6 ANOS ACERCA DOS GÊNEROS
MASCULINO E FEMININO**

Raquel Cristóvão Peixinho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré- Escolar

2017



**“ISSO É COISA DE MIÚDAS!” - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE CRIANÇAS DOS 4 AOS 6 ANOS ACERCA DOS GÉNEROS
MASCULINO E FEMININO**

Raquel Cristóvão Peixinho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré- Escolar

Orientadora: Professora Rita Friães

2017

AGRADECIMENTOS

Antes de mais quero agradecer a toda a minha família por me ter apoiado e incentivado incondicionalmente neste trajeto tão importante para mim...

...Aos meus pais, Luís e Cristina, pela paciência, compreensão das ausências (quase) permanentes, e pelo amor que, apesar de tudo, sei que permanece acima de tudo e todos.

...Aos meus irmãos, Rodrigo e Rafael, pelo carinho, pelos abraços, pelas gargalhadas e pelo amor incondicional.

...Ao meu avô Fernando e aos avós Teresa, Linda e Manel que, apesar de não estarem presentes em Terra, estiveram e estão com certeza ao meu lado.

...Aos meus primos, às minhas tias e tios pelo apoio e pela força ao longo destes anos.

Para além da família, quero também agradecer a outras pessoas maravilhosas fizeram e fazem parte deste meu percurso profissional e pessoal...

...Ao Ricardo por todo o amor, compreensão e força.

...À Ana, minha companheira de cursos e amiga, pelo incentivo, amizade e fraternidade ao longo destes últimos anos.

...À Ana Cristina pela partilha, amizade e paciência.

...À Bárbara pelos momentos que, desde miúdas, partilhamos.

Quero também deixar aqui o meu mais sincero agradecimento à minha orientadora de estágio, professora Rita Friães, que de tudo fez para me apoiar ao longo dos últimos meses, e a quem devo grande parte da minha evolução como educadora de infância.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer do fundo do coração às pessoas com quem tanto aprendi e cresci...

...À P e à M, educadora cooperante e auxiliar, pelas partilhas, perspetivas, pelo tempo, pela cooperação e apoio neste caminho que percorri convosco.

...À restante equipa da *Casa Amarela* pela disponibilidade e carinho com que me receberam.

...Às vinte e três crianças que tive a oportunidade de conhecer e com quem aprendi a ver o lado mais humano desta profissão tão desafiante e fascinante.

RESUMO

O presente relatório, de natureza crítica e reflexiva, é o culminar do processo vivenciado na Prática Profissional Supervisionada (PPS) (Módulo II), a qual ocorreu numa sala de Jardim de Infância (JI), do setor privado, numa instituição situada em Lisboa, entre 26 de setembro de 2016 e 3 de fevereiro de 2017.

Durante a prática em JI surgiu a problemática em estudo - *Representações sociais têm as crianças entre os 4 e os 6 anos relativamente ao género feminino e masculino* – numa conversa entre crianças sobre o que vestiriam para a festa do Magusto.

Em termos metodológicos procurei compreender num quadro de investigação-ação que representações sociais têm as crianças entre os 4 e os 6 anos relativamente ao género feminino e masculino, tendo como objetivo principal o de as colocar numa posição de diálogo e de confronto de concepções acerca do que é ser homem e do que é ser mulher, possibilitando o (re)pensar da sua participação social como cidadãos, seja em contexto de JI, familiar ou outros. Procurei, assim, também compreender que papel pode ter o educador de infância na construção da identidade de género.

A investigação desenvolveu-se com recurso a técnicas e instrumentos diferentes como: a observação participante (notas de campo), questionário, gravação via áudio, foto-palavras, produções das crianças, análise documental (revisão de literatura, documentos oficiais e legislação).

Os dados recolhidos apontam para a existência de representações sociais estereotipadas sobre o género masculino e feminino nos diálogos entre as crianças, evidenciando uma notória segregação entre sexos. Contudo, algumas das crianças mostraram-se disponíveis para alterarem o seu discurso. Ou seja, as crianças que apresentavam uma visão estereotipada ao longo das conversas eram confrontadas por outras crianças com outras ideias/constatações, (re)formulando a sua perspetiva e negociando-a com os pares.

Assim sendo, as crianças tomaram *posicionamentos* (Buss-Simão, 2012) diferentes, assumindo, trocando ou abandonando as suas representações sociais relativamente ao género masculino e feminino. O trabalho desenvolvido permitiu-me ainda constatar que o(a) educador(a) de infância pode contribuir para a construção de identidade de género das crianças, assumindo essencialmente um papel de adulto que

medeia diálogos e atitudes, que organiza e planeia momentos específicos para essa finalidade, motivando, auxiliando e participando.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Género em Jardim-de-Infância; Representações sociais das crianças.

ABSTRACT

The present thesis, of a critical and a reflection review, is the culmination of the process experienced in the Supervised Professional Practice (PPS,) (Module II), which took place in a qualified room of Kindergarten (JI), of the private sector, in an institution in Lisbon, between September 30, 2016 and 3 of February, 2017.

During the practice in JI, the problematic under study appeared - *Social representations have as children between 4 and 6 years of age regarding the female and male gender* - in a conversation between children about what they wear for a “Magusto” party.

In methodological terms, I tried to understand in an action-research framework which social representations have children between 4 and 6 years old regarding the female and male gender, with the main objective of putting them in a position of dialogue and confrontation of conceptions about the Which is to be a man and what it is to be a woman, making it possible to (re) think of their social participation as citizens, whether in the context of JI, family or others. I have also tried to understand what role the child educator can play in the construction of gender identity.

The research was developed using different techniques and instruments such as: participant observation (field notes), questionnaire, audio recording, photo-words, children's productions, documentary analysis (literature review, official documents and legislation).

The data collected point to the existence of stereotyped social representations about the masculine and feminine gender in the dialogues among the children, showing a notorious segregation between the sexes. However, some of the children were available to change their speech. That is, children who presented a stereotyped vision during the conversations were confronted by other children with other ideas / findings, (re) formulating their perspective and negotiating with peers.

Thus, children took different positions (Buss-Simão, 2012), assuming, exchanging or abandoning their social representations regarding the masculine and feminine gender. The work developed allowed me to observe that the childhood educator can contribute to the construction of gender identity of children, essentially assuming an adult role that mediates dialogues and attitudes, which organizes and plans specific moments for motivating, assisting and participating.

Keywords: Pre-school education; Gender in Kindergarten; Social representations of children.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CONHECER A CASA AMARELA	3
1.1. “A escola com o quadro a preto... é do século passado” - A Casa Amarela....	3
1.2. “Conhecemos o senhor do café” - A comunidade envolvente à Casa Amarela5	
1.3. “Eu digo sempre que trabalho no céu” - A equipa da Casa Amarela e o ambiente educativo	6
1.4. Relações e espaços profissionais - A equipa da sala da P. e da M.....	7
1.5. “Vai lá com ele à casa de banho e ajuda-o a lavar as mãos” e “os pais da sala são muito participativos” - As crianças e as famílias da sala da P. e da M.	10
1.6. Antes das intenções... - Avaliação do grupo de crianças.....	14
2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO.....	18
2.1. Com as crianças	18
2.2. Com as famílias	23
2.3. Com a equipa	24
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	26
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	26
3.2. Revisão de literatura	27
3.2.1. O género em Portugal	27
3.2.2. A construção da identidade de género e o género em JI	29
3.3. Roteiro metodológico e ético	31
3.4. Apresentação e discussão dos dados.....	34
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

INDICE DE FIGURAS

Esquema 1 – <i>Princípios do(a) educador(a) de infância</i>	45
---	----

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Idade e sexo de cada criança do grupo</i>	10
Tabela 2 – <i>Exemplo de discurso sobre género de uma das crianças (IC)</i>	36
Tabela 3 – <i>Exemplo de discurso sobre género de uma criança (IP)</i>	37

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS – Prática Profissional Supervisionada

JI – Jardim-de-Infância

CA – Casa Amarela

PE – Projeto Educativo

DP – Diretor Pedagógico

PCG – Projeto Curricular de Grupo

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

PNI – Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

INTRODUÇÃO

“Sabe-se que a cidadania não se aprende por via de um ensino expositivo ou com base numa pedagogia da autoridade. Para que os valores que a distinguem sejam incorporados, ela necessita de ser observada, ensaiada, representada e discutida em espaços *emocionalmente protegidos* e com recurso a modelos positivos e alcançáveis” (Vieira, 2009, p.196).

O presente relatório, de natureza crítica e reflexiva, é o culminar do processo vivenciado na Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), a qual ocorreu numa sala de JI, do setor privado, numa instituição situada em Lisboa, entre 26 de setembro de 2016 e 3 de fevereiro de 2017.

Durante a prática em JI surgiu a problemática em estudo - *Representações sociais têm as crianças entre os 4 e os 6 anos relativamente ao género feminino e masculino* – numa conversa entre crianças sobre o que vestiriam para a festa do Magusto. Num quadro de investigação-ação procurei compreender que representações sociais têm as crianças entre os 4 e 6 anos relativamente ao género masculino e feminino, tendo como objetivo principal o de as colocar numa posição de diálogo e de confronto de concepções acerca do que é ser homem e do que é ser mulher. Procurei, assim, também compreender que papel pode ter o(a) educador(a) de infância na construção da identidade de género. Para tal recorri a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participante (notas de campo), questionário, produções das crianças, análise documental (revisão de literatura, documentos oficiais e legislação) e gravação via áudio.

O relatório está estruturado em dois grandes capítulos. O primeiro abrange três pontos: a) *caraterização do contexto socioeducativo: conhecer a Casa Amarela*; b) *intenções para a ação*; c) *investigação em jardim-de-infância*. O segundo capítulo é constituído apenas por um que diz respeito à *construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto*.

Na *caraterização do contexto socioeducativo* apresento a instituição cooperante, neste caso a Casa Amarela (CA), a comunidade envolvente, as equipas e ambiente educativo, a equipa da sala onde decorreu a minha prática,

as crianças e famílias da sala e, por último, faço uma avaliação do grupo de crianças.

No segundo ponto do primeiro capítulo – *intenções para a ação* – estabeleço, como o próprio título indica, as minhas intenções com as crianças, com as famílias e com a equipa de sala.

No ponto da investigação em jardim-de-infância identifico e fundamento a problemática em estudo, sustento-a através de revisão de literatura atual e pertinente, dou a conhecer o caminho metodológico e ético percorrido e, por fim, apresento e discuto os dados recolhidos com o objetivo de responder à questão inicial: que representações sociais têm as crianças entre os 4 e os 6 anos relativamente ao género masculino e feminino.

Por último, no segundo capítulo faço uma retrospectiva do meu percurso como futura educadora de infância em creche e jardim-de-infância, analisando-o numa perspetiva individual e coletiva.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CONHECER A CASA AMARELA¹

1.1. “A escola com o quadro a preto... é do século passado” - A Casa Amarela

A CA é uma instituição da rede privada que se situa numa freguesia pertencente ao concelho de Lisboa e que dispõe de jardim-de-infância e de 1º ciclo do ensino básico. De acordo com o *site* da CA, a instituição “possui as instalações necessárias para corresponder às necessidades dos alunos e garantir o seu bem-estar”, contando com 3 salas de jardim-de-infância, 5 salas de 1º ciclo do ensino básico, 1 sala de expressão plástica, 1 sala de professores, 1 espaço de centro de recursos, 1 pavilhão polivalente (refeitório e outras atividades), quatro casas de banho e espaço para recreio. Dispõe de um espaço exterior com árvores, materiais, infraestruturas (pneus, casa da árvore, casa e baloiço) e uma horta onde, neste momento, decorre um processo de compostagem em que participam todas as salas da instituição. Lopes da Silva et al. (2016) defendem que “o espaço exterior é um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p.27) e, por esse motivo, a direção e o corpo de docentes da CA tem incentivado as crianças a participarem e envolverem-se no projeto da horta.

O Projeto Educativo (PE) (2013-2016) da CA “baseia-se em princípios filosóficos e éticos de justiça, reciprocidade e igualdade, valores que integram a Declaração Universal dos Direitos do Homem” que “determinam uma dinâmica que assenta num modelo democrático e cooperativo, na pedagogia diferenciada, em metodologias interativas e, naturalmente, em posturas ativas e de suporte por parte de todos” (p.9). Para além disso, este documento oficial determina também que a CA “procura desenvolver a sua cultura no âmbito do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna” (PE, 2013-2016, p.7). Tal como se verifica no PE (2013-2016) a necessidade de trabalhar com crianças tendo como referência o Modelo Pedagógico

¹ Nome fictício atribuído à instituição cooperante.

MEM, foi também um aspeto a salientar pelo diretor pedagógico (DP) da instituição durante a entrevista²:

Infelizmente, nós estamos muito aquém de ser uma escola de excelência, mas creio que o essencial, desde a origem da fundação deste modelo pedagógico, é que estamos mais próximos do que muitas das escolas clássicas [...] Por como já tiveram oportunidade de observar há um estímulo muito grande à criança para participar ativamente e para criar. Portanto ela participa no processo, na definição de regras, na definição dos planos, em tudo. Quer dizer, há uma participação efetiva das crianças, há o desenvolvimento da cooperação: eles aprendem uns com os outros e não só com os adultos” (DP, entrevista ao diretor pedagógico, 26 de outubro de 2016).

O DP da instituição, em entrevista, refere ainda que a CA tenta responder às mudanças contemporâneas, tendo a consciência de que:

A escola com o quadro a preto, com os lugares com os alunos todos sentados, uns atrás dos outros, onde o professor transmite conhecimento é do século muito passado e não corresponde nada àquilo que é a evolução, quer económica, quer social atual (DP, entrevista ao diretor pedagógico, 26 de outubro de 2016).

Assim sendo, o DP da instituição procura que a mesma responda a estas mudanças, estimulando a criatividade das crianças, assim como a capacidade de cooperação com os outros pois, “amanhã e hoje, na vida social e profissional, quem não tiver a capacidade de criar e cooperar com os outros, não vai ter grande futuro” (DP, entrevista ao diretor pedagógico, 26 de outubro de 2016). Tendo ainda em consideração o PE (2013-2016) é de evidenciar, também, que a sua elaboração e atualização são feitas pela direção em coordenação com a equipa de todos os docentes da CA, tal como se dá conta a entrevista: “...de tempos a tempos, fazemos uma reflexão sobre o projeto e há algumas atualizações e alterações. Essa reflexão é feita, essencialmente em conselho de docentes” (DP, entrevista ao diretor pedagógico, 26 de outubro de 2016).

² Ver Anexo A. Tabela A1. *Entrevista ao Diretor Pedagógico.*

1.2. “Conhecemos o senhor do café” - A comunidade envolvente à Casa Amarela

O meio envolvente à CA disponibiliza vários serviços e comércio (transportes, restauração, mercados e mercearias, drogarias, lojas de calçado e vestuário, entre outros), sendo que o comércio mais próximo é maioritariamente tradicional, tal como confirma a educadora cooperante (P.):

Sim, nós também muitas vezes recorremos à comunidade porque aqui há um comércio muito tradicional, não é? Conhecemos o senhor do café, o senhor da mercearia, de vez em quando vamos, por exemplo em alturas que estamos a fazer culinária... vamos à mercearia comprar os nossos ingredientes, passamos no café do senhor R., portanto há toda uma ligação com o bairro (P., entrevista à educadora cooperante³, 19 de outubro de 2016).

Apesar de tanto o PE (2013-2016) como o Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2016) não fazerem qualquer referência ao meio envolvente, de acordo com a educadora cooperante, existem parcerias com a Escola Superior de Educação de Lisboa, com a Junta de Freguesia correspondente e com os Pupilos do Exército, na medida em que “a cooperação com estes recursos da comunidade pode assumir a forma de parcerias formais, através de acordos ou protocolos com continuidade, ou ser solicitada pontualmente” (Lopes da Silva et al., 2016, p.30).

Assim como a P., também o DP da instituição confirma a existência destas parcerias, revelando também que as mesmas são de natureza formal:

As relações com o meio envolvente não são muito fortes. No fundo temos duas relações que vão funcionando: uma com a junta de freguesia; com a junta de freguesia há uma partilha de iniciativas e de preocupações, que não é muito grande, poderia ser maior; temos com outra instituição aqui próxima que é os pupilos do exército que têm, de facto, alguns aspetos em

³ Ver Anexo A. Tabela A2. *Entrevista à educadora cooperante.*

termos de disponibilidades e espaços que nos são muito úteis... (DP, entrevista ao diretor pedagógico, 26 de outubro de 2016).

1.3. “Eu digo sempre que trabalho no céu” - A equipa da Casa Amarela e o ambiente educativo

A CA é constituída por uma equipa de colaboradores da qual fazem parte: 2 elementos da direção e da direção pedagógica, 1 do secretariado, 3 educadoras de infância, 3 auxiliares, 5 professores de 1º ciclo, 1 professor de apoio, 1 psicóloga educacional, 1 professor de educação musical, 1 professora de educação física, 1 professora de expressão plástica, 1 professora de dança, 1 professora de inglês, 2 auxiliares do 1º ciclo e 6 pessoas de apoio geral.

Segundo a P. e o diretor pedagógico da CA, existem reuniões de conselho de docentes uma vez por semana, em que estão presentes professores, educadores e direção pedagógica. Para além disso, está também estabelecido que, uma vez por semana, exista um tempo de reunião entre equipas de sala (educadora e auxiliar). A equipa de JI reúne-se sempre que necessário, não existindo “periodicidade definida” (P., entrevista à educadora cooperante, 19 de outubro de 2016). Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o estabelecimento educativo deve favorecer as relações, e o trabalho de equipa, entre profissionais de educação através de reuniões e/ou encontros: da equipa de sala (auxiliar e educador/a), de todos os educadores/as do estabelecimento e entre profissionais de diferentes níveis educativos, tal como se sucede nesta instituição.

No que diz respeito ao ambiente educativo da CA, especificamente às relações que se estabelecem entre os intervenientes da ação educativa, o DP da instituição tem como princípio que os adultos com quem as crianças se relacionam durante o ano são “uma referência” para as mesmas (DP, entrevista ao diretor pedagógico, 26 de outubro de 2016). Para além disso, afirma também que existem reuniões ao longo do ano que têm como finalidade debater os princípios da relação entre criança-adulto criando, no fundo, uma coerência nas diferentes relações (aluno-professor, aluno-auxiliar, aluno-auxiliar de serviços gerais, aluno-educador, entre outras).

Relativamente às relações entre profissionais da ação educativa, a P. evidencia uma relação próxima e de bem-estar tendo em conta o seguinte excerto da entrevista:

O que eu acho, e me gabo muito disso, é que nós temos uma relação excelente entre colegas [entre educadoras] [...] Com o resto do pessoal docente e não docente da escola há uma relação muito próxima, sempre houve, portanto é um ambiente muito positivo. Eu digo sempre que trabalho no céu (P., entrevista à educadora cooperante, 19 de outubro de 2016).

Para além das relações entre profissionais de educação, a educadora cooperante aborda também o facto de existir uma inter-relação muito próxima entre crianças do JI e do 1º ciclo do ensino básico como se pode verificar:

Vêm meninos do 1º ciclo ao JI apresentar textos ou comunicar projetos que fizeram [...] muitas vezes eles passam e dizem “ah eles estão a fazer um projeto sobre não sei o quê e nós também” e muitas vezes há essa partilha. E nós também, muitas vezes eles dizem, porque são as referências mais fortes – os amigos que foram para o 1º ano – “ah eu quero ir ao 1º ano e contar uma história” e vão (P., entrevista à educadora cooperante, 19 de outubro de 2016).

Assim, é possível constatar que tanto o DP como a educadora cooperante, embora de formas diferentes, evidenciam que existe um ambiente positivo nas relações entre intervenientes educativos na CA, permitindo que este contexto seja “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes (Lopes da Silva et al., 2016, p.5).

1.4. Relações e espaços profissionais - A equipa da sala da P. e da M.

A sala de jardim-de-infância onde decorreu a minha prática incluiu, para além de 23 (vinte e três) crianças, uma educadora (P.) e uma auxiliar (M.), sendo que as duas trabalham em conjunto há 13 (treze) anos consecutivos, desde que a M. iniciou a sua atividade profissional na Casa Amarela.

Em conversas informais, a M. relatou que tem o 9º ano de escolaridade e que já teve experiências de trabalho (serviços gerais e como auxiliar) em creche (Instituição Particular de Solidariedade Social) e num jardim-de-infância público. A P. terminou o curso de educadora na Escola Superior de Educação Maria

Ulrich, tendo iniciado a sua atividade profissional na creche Piloto Diese em Lisboa. Para além disso, e até entrar na CA em 2000, esteve também a trabalhar durante 5 (cinco) anos num ATL (Atividades de Tempos Livres) – a atual CAF (Componente de Apoio à Família) – numa escola pública em Telheiras com 1º ciclo e pré-escolar⁴.

A sala da P. e da M. está “dividida” em nove áreas: oficina de escrita e reprodução, biblioteca, *atelier* de expressão plástica, faz de conta, laboratório de matemática e ciências, trabalhos por acabar, projetos, trabalhos para apresentar e computador⁵. Embora estas áreas estejam destinadas, tanto pelos materiais como pelas funções desses materiais, a certas atividades, cada um destes espaços ou áreas é flexível. Por exemplo, o espaço onde, por norma, decorrem pinturas pode ser, e já foi, utilizado como suporte para apresentação de produções/projetos ao grupo, assumindo uma outra função. De acordo com a P., estes espaços e materiais foram organizados no início do ano apenas pela equipa da sala, não tendo as crianças do grupo participado neste aspeto organizacional:

O espaço não foi organizado com eles [crianças]. Organizei-o com a minha auxiliar logo no início do ano. O ano passado tínhamos menos cinco crianças do que temos este ano, então tivemos que reorganizar o espaço em função do número de crianças... A nível de materiais, nós deixámos tal e qual como tínhamos o ano passado, portanto aqui todo o material de que eles precisam está ao alcance deles, e deixámos porque, lá está, nós temos crianças que já vêm do ano anterior (P., entrevista à educadora cooperante, 19 de outubro de 2016).

Contudo, pelo facto deste grupo de crianças ser heterogéneo a nível de idades, a educadora evidencia que:

Os mais velhos explicam aos mais novos logo de início onde é que são as diferentes áreas, onde é que estão os materiais, como é que eles podem usar os materiais e o que é que eles podem fazer com eles (P., entrevista à educadora cooperante, 19 de outubro de 2016).

⁴ Dados recolhidos através da entrevista à educadora cooperante.

⁵ Ver Anexo B. Figura B1. *Imagem da planta da sala da P. e da M.* (Fonte própria).

Embora exista por parte dos *mais velhos* uma explicação acerca da função de cada espaço e material aos *mais novos*, acabam por coexistir regras institucionais (Ferreira, 2004) definidas pela educadora e pela auxiliar da sala no início do ano. Lopes da Silva et al. (2016) defendem que é indispensável que o grupo, em termos de organização do espaço da sala, se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização. Por outro lado, Ferreira (2004) afirma que estas regras institucionais fazem parte da instituição que é o jardim-de-infância, sendo ele “constituído por um conjunto de regras sociais que ajudam a regular as atividades” (Giddens, 1984, citado por Ferreira, 2004, p.79).

Contudo, as crianças participam na organização do tempo⁶, planeando e avaliando diariamente e semanalmente em conjunto com a P. e com a M., “porque o tempo é de cada criança, do grupo e do educador, importa que a sua organização seja decidida pelo educador e pelas crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

⁶ Ver Anexo A. Tabela A3. *Rotinas institucionais da sala da P. e da M.*

1.5. “Vai lá com ele à casa de banho e ajuda-o a lavar as mãos” e “os pais da sala são muito participativos” - As crianças e as famílias da sala da P. e da M.

A sala da P. e da M. é também a sala de 23 crianças (13 rapazes e 10 raparigas) com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Através de conversas informais, a P. deu-me a conhecer, na sua perspetiva, cada um dos elementos do grupo, sendo que um dos rapazes tem necessidades educativas especiais, especificamente Síndrome de Asperger, estando já referenciado e a ser acompanhado pela psicóloga educacional da CA, assim como pela P. Para além dele, existe da parte da educadora uma suspeita de que dois outros rapazes do grupo tenham: 1) sobredotação e 2) perturbação do espectro de autismo, sendo que este último está já a ser acompanhado pela pediatra. Recolhi assim informações no que diz respeito à idade e ao sexo das crianças do grupo:

Tabela 1 – Idade e sexo de cada criança do grupo.

Idades	Raparigas	Rapazes	
2 anos	0	3	3 crianças
3 anos	3	2	5 crianças
4 anos	3	6	9 crianças
5 anos	3	2	5 crianças
6 anos	1	0	1 criança
Total	10	13	23 crianças

Analisando os dados recolhidos podemos considerar este grupo de crianças heterogéneo relativamente à faixa etária, sendo que na perspetiva da P.:

(...) Para os mais velhos lhes desenvolve imenso o seu lado mais humano, o facto de serem confrontados com o ajudarem os mais novos em simples questões de quando nós lhes pedimos “olha vai lá com ele à casa de banho e ajuda-o a lavar as mãos para que ele não fique todo molhado”... os mais novos aprendem imenso a imitar os mais velhos... (P., entrevista à educadora cooperante, 19 de outubro de 2016).

De acordo com a visão da educadora cooperante, também Lopes da Silva et al. (2016) afirmam que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.24). Também no PCG é evidente uma intenção de organização e gestão participada do ambiente educativo através desta heterogeneidade etária pelo facto de “estimular o respeito pelas diferenças individuais num clima permanente de interajuda e colaboração formativa promovendo assim, o enriquecimento cognitivo e sociocultural partilhados” (PCG, 2016).

O facto deste grupo de crianças abarcar uma faixa etária abrangente implica também estar atento às necessidades e cuidados básicos destas crianças, particularmente aos de 2 e 3 anos. Através da observação participante pude concluir que 7 das 21 crianças dormem após o almoço (na sala polivalente), enquanto que na sala de atividades estão as restantes crianças com a P. em trabalho curricular participativo. Cordeiro (2007), no que diz respeito às sesta, defende que “o que nas escolas se deve fazer é proporcionar ambientes onde a sesta possa ser feita” (p.306). Tal como o que o autor defende, as 7 crianças em questão (as mais novas) dormem a sesta num espaço destinado ao mesmo com a supervisão de uma auxiliar da CA. No entanto, sempre que necessário, qualquer criança pode fazê-lo, mesmo as que não fazem por norma o repouso, tal como se verifica na seguinte nota de campo:

A mãe da IC perguntou à educadora de manhã se era possível que ela dormisse depois de almoço pois andava a queixar-se com sono. A educadora respondeu: “Claro que sim! Acha que foi precoce?” (Nota de campo nº5_3, dia 12 de outubro de 2016).

Para além desta conversa informal ter como objetivo promover o bem-estar da criança, torna-se visível também uma relação muito próxima entre mãe e educadora que partilham a mesma preocupação. Nesta medida é igualmente importante caracterizar as famílias destas crianças para podermos conhecê-las. Segundo Ferreira (2004), começar por retratar os traços estruturantes dos contextos familiares não é explicar, *a priori*, quem são as crianças mas sim abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que *fazem*. Foi nesse sentido que procurei recolher dados acerca das famílias destas crianças junto da educadora cooperante. Analisando a tabela 4 em anexo é possível afirmar que as famílias em questão podem encontrar-se numa condição social elevada (Ferreira, 2004),

considerando apenas as suas profissões⁷. É de evidenciar que todas as crianças desta sala têm, pelo menos, 1 irmão, à exceção de 3 crianças. Dezasseis das vinte e três famílias apresentam uma estrutura nuclear moderna (Ferreira, 2004), composta pelo casal e por um ou dois filhos, coexistindo também uma família com cinco filhos. Para além disso, sobressai a questão de que, em termos de estrutura familiar, todas elas vivem com os pais (sendo que duas das crianças vivem apenas com um deles). Considerando a tabela 5 em anexo é possível constatar que existem 7 crianças no grupo que estão pela primeira vez na CA, sendo que as restantes estão pelo 2º ano consecutivo no jardim-de-infância com a P. e a M.

É então importante concluir que, apesar de existirem similitudes no que respeita à sua composição e condição social, não é possível afirmar que exista uma realidade interiormente homogénea destas famílias, na medida em que “todas as heterogeneidades do meio social e cultural, mediadas pelos adultos e outros [irmãos], são estruturantes da realidade familiar de cada criança, redefinindo uma dada situação e experiência sociais desde que nasceram” (Ferreira, 2004, p.74). Este *stock de conhecimentos* (Goffman, 1974, citado por Ferreira, 2004) que cada criança traz consigo é mobilizado no jardim-de-infância por cada uma delas nas relações e ações que vão estabelecendo neste contexto. Portanto, é de referir que, para além das suas origens sociais e familiares, existe uma heterogeneidade interna entre crianças (Ferreira, 2004), combatendo a ideia de que todas são iguais.

Ainda no que diz respeito às famílias, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Silva et al. (2016) determinam que:

“Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim-de-infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al., 2016, p.16).

Assim sendo, as famílias destas crianças, tal como todas as outras, devem ser incluídas nos processos de construção da aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos através da equipa de sala e das crianças. Esta participação

⁷ Não foi possível aceder a informação relativa a habilitações literárias.

implica então que os pais possam tomar decisões neste sentido, podendo ou não ter um impacto no percurso educativo destas crianças. Com base numa perspetiva de que as famílias podem e devem participar neste processo, a P. declara a existência de uma associação de pais participativa, tal como as famílias das crianças em questão (da sala da P. e da M.) pelo que é possível evidenciar através do seguinte excerto da entrevista:

Para além de haver uma associação de pais muito ativa, muito participativa aqui nas dinâmicas da escola, os pais da escola, neste caso da sala são muito participativos... são pessoas que se envolvem muito na vida escolar dos filhos e depois há sempre um nível de participação mesmo presencial nas salas [...] há convites a pais para virem às salas fazer uma atividade qualquer, e também há sempre – mais no final do ano – um dia em que os pais vêm trabalhar à sala com os filhos (P., entrevista à educadora cooperante, 19 de outubro de 2016).

As famílias não têm, de acordo com a educadora cooperante, voz ativa na elaboração do PCG (2016), sendo que todos os anos a P. atualiza-o “consoante as crianças que ficam e as que entram” (P., entrevista à educadora cooperante, 19 de outubro de 2016). No entanto, e segundo a P., as famílias podem solicitar a consulta do documento sempre que o queiram fazer. Após a análise do PCG (2016) verifiquei também que o ponto que diz respeito à “cooperação com as famílias” incide aspetos de participação ou envolvimento como “atendimentos individuais, reuniões de turma e gerais, participação periódica nos conselhos de docentes e participação em atividades da sala”. Ou seja, perante a análise deste documento e da entrevista à educadora cooperante, assim como pela observação, é possível afirmar que a participação destas famílias no processo educativo dos seus educandos é passiva (Sá, 2002), pelo facto dos pais serem maioritariamente recetores de informação e de ações que são levadas a cabo pela escola.

Contudo, o DP da instituição, numa visão mais alargada (famílias de toda a CA), afirma que:

Há várias iniciativas [associação de pais, assembleias gerais sobre uma temática], mas com o máximo de respeito pela autonomia que a escola tem de ter, por um lado, assim como nós, sobre determinados temas, não vamos interferir nas famílias mas dialogando o máximo, porque a criança é um

elemento comum e é parte interessada (DP, entrevista ao diretor pedagógico, 26 de outubro de 2016).

1.6. Antes das intenções... - Avaliação do grupo de crianças⁸

Para poder estabelecer intenções com os diferentes intervenientes foi fulcral, antes de mais, avaliar os mesmos como se pode constatar nos pontos acima tratados. Neste ponto avalio o grupo de crianças, na perspetiva de que essa avaliação “não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (Portugal e Laevers, 2010, p.10) mas sim tendo em conta o contexto envolvente à criança e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem futuras numa visão vygotskiana⁹ (determinação do nível real e potencial de desenvolvimento). Assim, ao nível do bem-estar e envolvimento¹⁰, utilizei grelhas de avaliação (cf. Anexo A, tabelas A6 e A7), na medida em que “esta abordagem oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança” (Portugal e Laevers, 2010, p.20).

Procurei então observar e analisar cada criança, dando a conhecer um pouco de cada uma delas. Esta avaliação implicou que observasse cada criança em situações de brincadeira espontâneas e em que as suas necessidades básicas estivessem asseguradas (físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de escuta, respeito e de competência) (Portugal e Laevers, 2010) de modo a que as minhas observações fossem mais verosímeis. Considerando os registos de avaliação geral do grupo¹¹ pretendo fazer uma breve análise dos mesmos.

⁸ Ver Anexo A. Tabela A6. *Avaliação geral do grupo de crianças da sala da P. e da M.*

⁹ “O nível real de desenvolvimento é irrelevante se os educadores não acederem ao nível potencial de desenvolvimento, que pode ser ativado em interações que se estabelecem num contexto estimulante, através de atividades e relações interpessoais, situadas no prolongamento das atuais possibilidades das crianças” (Portugal e Laevers, 2010, p.11).

¹⁰ “Laevers define bem-estar emocional como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior” (Portugal e Laevers, 2010, p.20). Quanto ao envolvimento “Laevers (1994) define como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse, abertura aos estímulos, satisfação” (Portugal e Laevers, 2010, p.25).

¹¹ Ver Anexo A, Tabela A6. *Avaliação geral do grupo de crianças da sala da P. e da M.* e Tabela A7. *Análise e reflexão em torno do grupo e contexto.*

Tendo em conta o anexo A - tabela A6 é possível afirmar que, relativamente ao bem-estar, apenas três crianças (GÇ, C e GL) apresentam um nível inferior a quatro, seja pelo facto de estarem ainda em período de adaptação, seja pela sua personalidade. Por exemplo, o GÇ entrou no grupo há relativamente pouco tempo e nunca frequentou uma creche ou JI, estando ainda em fase de adaptação. Já a C revela ser uma criança muito tímida e, embora esteja com este grupo há mais de um ano, o seu comportamento preocupava-me na medida em que se isolava de todos, não verbalizando o que sentia. Por último, o GL é uma criança que por diversas vezes adormecia sentado durante momentos mais calmos como, por exemplo, o conselho às sextas-feiras. Para além disso, o GL apresentava também muitas dificuldades ao nível da linguagem oral, acabando por se mostrar submisso às vontades dos outros, não mostrando qualquer tipo de iniciativa própria. No fundo, estas crianças eram as que me preocupavam mais no grupo, devendo eu, como futura educadora, focar-me nelas e naquilo que as impede de estarem e/ou sentirem-se bem.

No que diz respeito à implicação das crianças do grupo, seis revelavam ter um nível abaixo de quatro, incidindo esta avaliação em aspetos como a concentração, a iniciativa, as expressões faciais, entre outros. Penso que este ponto, a implicação, envolve também o tipo de atividade ou a situação em que está a criança envolvida, sendo que existem fatores externos à personalidade e características da própria criança. No geral, considerando os registos, posso afirmar que, como Portugal e Laevers (2010) defendem, as crianças que revelam “níveis mais elevados/baixos de implicação apresentam também níveis elevados/baixos de bem-estar, pois existe uma relação muito íntima entre implicação e bem-estar” (p.79).

Além de avaliar o bem-estar e envolvimento das crianças do grupo procurei também conhecer os seus interesses, observando-os e registando-os:

A R. e a M. escolheram, tal como nos dias anteriores, o faz de conta para brincarem “às mães e aos pais” ou “às lojas”. Esta é uma área que tem sido escolhida várias vezes por todas as crianças, no entanto a R. e a M. têm sido presenças assíduas neste espaço (Nota de campo nº9_1, 30 de setembro de 2016).

O J. e o F.O. brincam com legos grandes, como tem sido habitual, e ambos constroem o que eles chamam de “torre gigante” (Nota de campo nº3_2, 4 de outubro de 2016).

O P. constrói uma “nave” selecionando apenas peças de cor laranja, enquanto que o G. constrói a sua utilizando preto, castanho, preto, castanho, preto (Nota de campo nº1_3, 10 de outubro de 2016).

A A. mostrou a sua produção em 3 dimensões à educadora. No entanto, pelo que tenho observado, assim como pelo que a P. refere, esta criança está sempre na área da expressão plástica e raramente escolhe outra área para explorar ou brincar (Nota de campo nº3_4, 19 de outubro de 2016).

Ao terminar o ficheiro de matemática, a M. diz-me: “Até foi fácil! Eu gosto muito de fazer ficheiros!” (Nota de campo nº5_8, 18 de novembro de 2016).

Analisando os registos acima tornam-se perceptíveis os gostos das crianças deste grupo relativamente às áreas de conteúdo: jogo dramático/teatro, artes visuais (construção em três dimensões) e matemática.

No que diz respeito às fragilidades, e tendo em conta os dados¹² obtidos, este é um grupo que, por norma, utiliza a força na resolução de conflitos entre pares no quotidiano do JI. Para além disso, as crianças (C e GL) que revelavam ter autonomia/livre iniciativa reduzida eram, por norma, as vítimas dessas agressões, fossem elas físicas e/ou verbais. Esta problemática foi discutida entre equipa e crianças como dão conta as seguintes notas de campo:

Hoje no conselho de grupo foram discutidos assuntos relacionados com o comportamento de algumas crianças em particular que, até então, têm assumido uma postura e atitude menos corretas no que diz respeito a regras básicas de saber estar e ser com os outros (cidadania) (Nota de campo nº4_5, 28 de outubro de 2016).

Em conversa informal durante o recreio, a M [auxiliar] disse-me que se sentia feliz pelo facto de o P e o JC terem convidado o GL para fazerem uma história sobre reis e castelos. O GL é, por norma, uma criança que é excluída pela maioria do grupo, seja nas brincadeiras, seja nos trabalhos/projetos (Nota de campo nº1_8, 14 de novembro de 2016).

¹² Recolhidos através da observação direta e de conversas informais com a educadora cooperante.

No entanto, embora fossem debatidos assuntos como este (de caráter cívico) no cotidiano do JI, considere preponderante refletir e agir essencialmente sobre questões como: a resolução de conflitos entre pares, o saber estar e ser com os outros e a autonomia/livre iniciativa. A par destas competências procurei promover momentos que fossem ao encontro dos interesses do grupo.

Por fim, e para além da avaliação geral do grupo, considero que é importante evidenciar a avaliação aprofundada de uma criança (IC) através da realização de um portefólio¹³. A razão pela qual escolhi esta criança passou pela relação afetiva já estabelecida entre mim e mesma, facilitando a comunicação e envolvimento no processo vivenciado.

¹³ Ver Anexo C. *Avaliação aprofundada de uma criança – Portefólio de desenvolvimento e aprendizagem.*

2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

De acordo com Lopes da Silva et al (2016), “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade educativa, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p.5). Assim, tendo a minha ação que passar por uma reflexão prévia, avalei através da observação participante, de notas de campo e de grelhas de avaliação o contexto, o grupo de crianças, as famílias e a equipa (caraterização do primeiro ponto do presente relatório).

Na perspetiva de avaliar para melhor agir¹⁴, e considerando as rotinas institucionais estabelecidas na sala da P. e da M. planifiquei¹⁵ semanalmente e/ou diariamente em conjunto com as crianças e com a equipa, na medida em que a participação de diferentes intervenientes neste processo “inclui formas de comunicação e estratégias que promovem esse envolvimento e facilitam a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Para além disso, as planificações tiveram também em conta o que foi feito, o que ficou por fazer e o que era sugerido. Desta forma delineei um plano de ação com fim a dar resposta aos interesses e necessidades deste grupo, facilitando a emergência do currículo.

2.1. Com as crianças

Em primeiro lugar procurei desde logo **estabelecer relações afetivas** com cada pessoa envolvida na minha PPS, criando um sentimento de confiança, respeito e proximidade que facilitasse a troca de informações, saberes, competências e opiniões. Foi desta forma que pretendi **dar voz**, não só à equipa educativa e às famílias, como também às crianças, na medida em que ao participarem “aprendem a valorizar a opinião dos outros” e consideram que a sua é importante e que pode provocar mudanças (Tomás, 2007, p.52).

Para que isto fosse possível procurei criar condições de liberdade (Oliveira-Formosinho, 2003) de modo a que todas as crianças pudessem participar. Por exemplo, através dos instrumentos já utilizados na sala de JI (plano de

¹⁴ *Ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar* (Lopes da Silva et al, 2016, p.5).

¹⁵ Ver Anexo D. Portefólio de JI. *Planificações diárias e semanais*.

atividades¹⁶, tarefas diárias¹⁷) assim como nos diálogos estabelecidos durante o dia (acolhendo sugestões, questionando intencionalmente):

Na reunião da manhã expliquei ao grupo que ia colocar na sala uma folha em que cada criança registará com verde ou vermelho, autorizando-me ou não a tirar fotografias ao que faziam durante o dia (Nota de campo nº2_4, 18 de outubro de 2016).

No momento dedicado aos livros e leitura, li ao grupo as lengalengas e rimas do livro que a M. trouxe de casa. Através das rimas e lengalengas fiz várias questões relacionadas com medição, características de alguns animais, contagem crescente e decrescente, entre outros. Assim a leitura tornou-se mais dinâmica e interativa, acrescentando o facto de podermos retirar do próprio livro algumas aprendizagens ou até mesmo consolidar outras (Nota de campo nº1_7, 7 de novembro de 2016).

Depois da história completa, as crianças decidiram então que personagens vão ser na peça de teatro, assim como quais os responsáveis pelos figurinos, cenários e divulgação. Para além disso, começaram também a planear os figurinos, desenhando num papel uma previsão dos materiais que iremos precisar tanto para adereços como para figurinos (Nota de campo nº3_9, 24 de novembro de 2016).

Ainda no que respeita às minhas intenções com as crianças do grupo, pretendi promover a **autonomia e livre iniciativa**, incentivando-as através de *feedback* a agirem sem dependerem do adulto e, por consequência, a sentirem-se mais confiantes de si mesmas:

Esta semana sentei-me ao pé do J. durante os almoços. Hoje o J. comeu brócolos ao almoço! Por norma ele não come praticamente nada, seja sopa, seja o prato principal, seja fruta (especialmente a fruta). Pela primeira vez hoje vi o J. a comer a sopa, o peixe, as batatas e os brócolos. A fruta será outra questão a ultrapassar (Nota de campo nº4_7, 10 de novembro de 2016).

¹⁶ Ver Anexo B. Figura B2. *Imagem do plano de atividades.*

¹⁷ Ver Anexo B. Figura B3. *Imagem do registo das tarefas.*

Para além do *feedback* procurei, sempre que possível, dar tempo a cada criança para tomar as suas decisões, apoiando as suas iniciativas e dando especial atenção às que espontaneamente pouco ou nada participavam. Assim, a criança consciencializa-se de que é uma pessoa capaz e responsável pelas suas ações e escolhas, existindo uma partilha de poder entre criança e adulto. Ao construir uma relação próxima e apoiante com cada criança tornou-se possível utilizá-la como recurso de forma a regular as suas emoções (Cadima et al., 2016) e, por consequência, alguns comportamentos.

Embora a equipa educativa já promovesse momentos de vida democrática através da organização da rotina, dos espaços e dos materiais, procurei reforçá-los, de modo a combater o uso da força na **resolução de conflitos**, essencialmente com os meninos (género masculino) do grupo. Para o efeito utilizei algumas estratégias com o grupo como, por exemplo: compreender a origem dos comportamentos menos adequados, evitando que aconteçam posteriormente; dar *feedback* de uma forma positiva e construtiva. Ou seja, transmitir à criança informações relativas ao currículo explícito e implícito, assim como as expectativas do adulto em relação à criança (Folque, 2014). Para além dos momentos em que surgiam os conflitos, utilizei também estas estratégias nas reuniões de conselho no final de cada semana, tornando este assunto coletivo e promovendo valores cívicos com a participação de todos (Lopes da Silva et al., 2016). Contudo, estas estratégias nem sempre funcionaram, como evidencia a seguinte nota de campo:

Hoje o P. estava particularmente agitado. Durante toda a manhã várias foram as vezes que tanto eu como a M. [auxiliar] o chamámos à atenção. Apelando-o à boa vontade, explicámos que os que estavam ao seu lado não conseguiam ouvir aquilo que estava a ser falado e, assim, pedimos que se acalmasse. De forma mais assertiva, afirmámos que, caso continuasse a perturbar os colegas, teríamos de escrever uma crítica no diário de grupo. Entre estas, utilizámos uma outra estratégia que passou por ignorar a atitude do P., esperando que o mesmo se apercebesse e autorregulasse o seu comportamento (Nota de campo nº2_8, 15 de novembro de 2016).

Para além do uso da força, três dos meninos (género masculino) do grupo agrediam outro verbalmente e com frequência, sendo visível o seu mal-estar perante a situação. Considerando que “o bem-estar coletivo, a harmonia do

grupo, a alegria de pertencer, requerem que cada um se sintam bem” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p.24) tive, antes de mais, de ter a consciência de que os valores cívicos não se ensinam, vivem-se e assim se aprendem na relação que temos com os outros (Lopes da Silva et al., 2016). Por essa razão procurei demonstrar na minha prática diária, assim como a restante equipa, valores subjacentes à mesma como a tolerância, o respeito, a partilha e a sensibilidade com as crianças e com os adultos, existindo assim coerência na prática pedagógica (o que o adulto defende é efetivamente aquilo que pratica).

Assim como nas agressões físicas, também neste caso procurei utilizar estratégias como o debate e a negociação, tanto em pequeno como em grande grupo. Nas reuniões em conselho (grande grupo) procurámos em conjunto soluções para a resolução deste tipo de problemas, tal como se evidencia na seguinte reflexão semanal:

No decorrer da reunião em conselho foram várias as crianças que questionaram as três com a seguinte questão: “Olha, tu gostavas que alguém fosse ao pé de ti e te batesse enquanto estavas a brincar? Gostavas?”, na tentativa de “colocar” a criança que agrediu na perspetiva da criança agredida (Reflexão semanal de 24 a 28 de outubro de 2016, Portefólio de JI).

Contudo, não sendo meu objetivo julgar e magoar a criança que agrediu, nesses momentos valorizei cada criança envolvida pelos seus comportamentos positivos, elogiando e demonstrando que é capaz de o fazer. Para além disso, para evitar futuros conflitos, encorajei as crianças que agrediam a mudar o seu comportamento, apresentando consequências positivas como, por exemplo, “se não agredirmos os outros, eles vão querer brincar connosco”. Ladeiras (2016) defende que esta forma de ser e estar por parte do adulto possibilitam à criança a livre escolha e expressão e que isso reflete-se no seu comportamento.

Assumindo em conjunto o esforço de alterar comportamentos, com vista a melhorar a vida em grupo, dei *feedback* positivo às crianças que o faziam, reforçando-o em grande grupo. Desta forma, as crianças aprendem que o seu comportamento traz as suas recompensas e sentem-se orgulhosas dos seus esforços (Brazelton e Sparrow, 2013).

Por último, mas não menos relevante, procurei apoiar as crianças na construção da sua identidade de género¹⁸ (masculino e feminino) pois observei evidências no grupo que revelavam a existência de estereótipos. Pelo facto do JI poder e dever ser um local agente de mudança no que respeita à promoção da igualdade de géneros (Cardona et al., 2010), desenvolvi momentos de discussão sobre o que é ser Homem e Mulher, possibilitando o (re)pensar das suas conceções relativamente aos géneros.

Assim sendo, e a par com o trabalho dos projetos que decorriam, desenvolvi com este grupo sobretudo a área da formação pessoal e social, tendo esta por base “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33), pois acredito que ao desenvolvermos competências sociais com as crianças estamos também a influenciar a sua disponibilidade para aprenderem (Costa e Cravo, 2016).

Avaliar as intenções inicialmente estabelecidas por mim implicou uma “observação contínua dos progressos da criança . . . tendo em vista a construção de novas oportunidades” (Marques, 2011, p.1). Foi nesta perspetiva que, ao criar momentos de debate e negociação com e entre crianças, possibilitei que alguns comportamentos e atitudes se fossem modificando e, por consequência, melhorando o ambiente em sala. Ao longo das negociações e debates, fossem eles planeados intencionalmente ou não, senti necessidade de adotar alguns limites como, por exemplo, explicar que só é possível ouvirmos e participarmos todos se colocarmos o dedo no ar, esperando a sua vez. Também Portugal e Leavers (2010) afirmam que “os limites regulam a vida no grupo de maneira que cada um possa usufruir de uma liberdade máxima, dentro de certas circunstâncias” (p.88). Assim sendo, para que fosse possível dar voz às crianças foi essencial ir estabelecendo regras que regulassem a vida em grupo e que, no decorrer da PPS, se tornassem parte da rotina diária no JI. Estes debates e negociações fizeram também parte das reuniões em conselho às sextas-feiras, registando em ata¹⁹ o que ficava combinado. Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) defendem que é importante que as crianças se comprometam a fazer algo, assim como que o escrevam e o façam visível, pois cria-se “uma oportunidade de ajuda no cumprimento do compromisso” (p.26). Pelo facto de nestes dias serem apresentados problemas reais que existiam

¹⁸ Esta intenção está associada à problemática desenvolvida na investigação do presente relatório (cf. Ponto *Investigação em Jardim-de-Infância*).

¹⁹ Ver Anexo B. Figura B4. *Imagem do registo da ata de 30 de setembro de 2016.*

diariamente no grupo, a resolução dos mesmos tornou-se mais significativa para as crianças.

Para além dos conselhos, também os momentos destinados à planificação diária e/ou semanal com as crianças revelaram ser uma mais-valia na regulação da vida em grupo. Nestes momentos cada criança era escutada pelos outros e por si mesma, formulando diariamente as suas próprias intenções (Oliveira-Formosinho, 2007).

2.2. Com as famílias

Relativamente às famílias pretendi estabelecer uma **relação de proximidade e de confiança**, de modo a facilitar a troca de informações assim como a integração da criança no JI (Fuentes, s.d.). Para tal foi importante ter em consideração as limitações à participação das famílias já referidas na caracterização do presente relatório: horários de trabalho das famílias incompatíveis com o tempo letivo das crianças. Apesar disso, a equipa educativa sempre procurou envolver as várias famílias consoante a sua disponibilidade, articulando a rotina diária deste grupo de crianças. Carvalho e Portugal (2017) assumem que “a família deve . . . ser envolvida no processo como um parceiro, numa comunicação bidirecional onde ambas as partes recebem e dão informações num espírito de partilha e reciprocidade” (p.32).

Deste modo, e dando continuidade ao trabalho já desenvolvido pela equipa, fui comunicando e criando relações cada vez mais próximas com algumas famílias, sendo que com outras não foi possível. Quando chegavam à sala, acolhia as crianças e respetivas famílias sempre que possível, com ou sem o apoio da educadora cooperante. Nestes momentos procurei facilitar o diálogo e aprender também com estas famílias, deixando de lado preconceitos e valorizando o que de melhor podiam dar, fazendo-as sentir-se participantes na vida do grupo (Vasconcelos, 2009). Para além disso procurei atender às necessidades tanto das crianças como dos seus familiares, respeitando os seus tempos e rotinas matinais.

Assim, na perspetiva de que as famílias, para além de serem informadas sobre o que se passa no JI, têm também o direito de dar “contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação na prática educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16), sempre que possível atendi às sugestões dos pais e pedi a sua colaboração nos projetos que decorriam. Infelizmente, por motivos de

incompatibilidade horária, não observei nem participei na rotina de saída das crianças da instituição.

2.3. Com a equipa

Assim como com os restantes intervenientes da ação educativa, também com a equipa cooperante determinei intenções. Pretendi estabelecer **relações de partilha, cooperação e diálogo** com a equipa com fim à troca de perspetivas, informações e questões diariamente. Este objetivo implicou, antes de mais, construir uma relação de confiança com a educadora e com a auxiliar cooperante, facilitando todo o processo da PPS. No entanto, embora decorressem entre mim e a equipa, estas relações foram fomentadas em benefício do grupo de crianças (bem-estar, desenvolvimento pessoal, social e cultural) e respetivas famílias (Lemos, 2015).

Para tal considerei importante ter conversas informais com a equipa, sempre que possível, assim como reuniões de forma a recolher informações mais específicas. Contudo, nem sempre foi exequível a realização destas reuniões com a educadora cooperante pela incompatibilidade de horários, não existindo assim diariamente uma troca de opiniões e *feedback*, o que dificultou o meu processo de aprendizagem profissional. Em relação à auxiliar foi crucial estabelecer uma relação, não só de partilha como também de apoio, dada a sua experiência nesta metodologia de trabalho (Movimento Escola Moderna). Para além do apoio, também o envolvimento e participação desta profissional na vida diária do grupo tornou o processo da PPS mais rico e colaborativo. Exemplo disso foram as planificações diárias, elaboradas tanto com as crianças, como com a equipa.

Para além da educadora e auxiliar cooperante, também outros profissionais faziam parte deste grupo de trabalho como, por exemplo, a professora de dança criativa. Assim, na sequência do projeto de teatro que desenvolvi com este grupo de crianças procurei intervir²⁰ em conjunto com a mesma, trazendo para a ação outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças, como também coerência no currículo (Lopes da Silva et al., 2016). Foi nesta perspetiva que, para além das equipas que integram a instituição, trabalhei simultaneamente em cooperação com as restantes colegas estagiárias. Para o efeito, existiram conversas

²⁰ A par do projeto de teatro, a professora de dança criativa planeou e mediu uma sessão, articulando saberes e competências relacionados com o trabalho desenvolvido.

informais diárias em momentos específicos como, por exemplo, no tempo de recreio e/ou no tempo de refeição.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste ponto é apresentada a investigação desenvolvida na PPS em JI, incidindo a temática nas representações sociais das crianças entre os 4 e os 6 anos acerca dos géneros masculino e feminino.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Ao longo da PPS em JI constatei que, em sala ou espaço exterior, as meninas mais velhas²¹ do grupo brincavam maioritariamente com bonecos conhecidos como *nenucos*, *barbies* e objetos relacionados com o embelezamento (espelhos, batons, escovas). Por sua vez, os meninos mais velhos brincavam principalmente com carros, bonecos de ação (*gormitis*) e cartas de *pokemon*. A seguinte nota de campo dá conta destas observações:

Hoje, tal como tem sido habitual, algumas crianças trouxeram brinquedos de casa, mostrando aos outros na reunião da manhã. É interessante perceber que, pelo que tenho observado, os meninos trazem essencialmente carros e *pokemon's*, e as meninas trazem bonecas e acessórios ligados ao cuidar e embelezar (Nota de campo nº1_6, 31 de outubro de 2016).

Estas escolhas diárias evidenciavam de alguma forma os interesses destas crianças nas suas brincadeiras ao longo do dia. Para além da escolha dos brinquedos, tive também a oportunidade de assistir a conversas²² destas crianças relativamente ao que cada género pode ou não usar. Para além destas evidências, o assunto (o que é de menina e menino) já era abordado e discutido entre as crianças mais velhas do grupo desde o início do ano letivo, segundo a educadora cooperante.

²¹ Por mais velhas(os) do grupo refiro-me às crianças entre os 4 e os 6 anos.

²² “Na reunião depois do almoço, com as crianças de 4 e 5 anos, a P. explicou o que iria acontecer no dia do Magusto e, mais tarde, o significado do mesmo. No entanto, durante esta conversa, a M.R afirmou: “Nesse dia vou vestir um vestido cor-de-rosa!”, assinalando a comemoração de um dia atípico com uma vestimenta especial. Imediatamente a seguir, o P. diz: “Eu também!”, com uma expressão de quem fazia troça. A M.R olhou para o P., e com muita indignação afirmou: “Isso é coisa de miúdas!”, tendo terminado ali o diálogo entre as crianças.” (Reflexão semanal de 17 a 21 de outubro de 2016, Portefólio de JI).

Ora, as escolhas que faziam relativamente aos objetos²³ com que brincavam no JI, assim como as afirmações de algumas crianças mais velhas, remetiam para a ideia de que as estas eram portadoras de representações sociais relativamente aos géneros, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e mulheres (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando estes aspetos procurei responder às seguintes interrogações: que representações sociais têm estas crianças relativamente ao género feminino e masculino? Que papel pode desempenhar o(a) educador(a) na construção da identidade de género?

Assim, num quadro de investigação-ação, planeei momentos que possibilitassem o (re)pensar da participação social das crianças como cidadãos, seja em contexto de JI, familiar ou outros. De acordo com Oliveira (2007), os diálogos sobre género contribuem para o questionamento da rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, assim como para revelar caminhos para uma possível transformação destes paradigmas. Para além das representações das crianças, procurei compreender também as dos Pais através de um questionário²⁴, na medida em que “a família assume um papel de grande relevo na construção da identidade de género da criança (...) e [que] é nesse contexto que começa a interiorizar ideias estereotipadas” (Marchão e Bento, 2012, s.p.).

3.2. Revisão de literatura

3.2.1. O género em Portugal

Os avanços civilizacionais dos últimos 40 anos relativamente às políticas nacionais para a igualdade de género²⁵ são visíveis (Henriques e Marchão, 2016). No entanto, pelo facto dos estereótipos de género²⁶ continuarem a ser aspetos marcantes da sociedade portuguesa (Vieira, Nogueira e Tavares, 2012)

²³ Os objetos aqui mencionados referem-se aos que eram trazidos de casa pelas crianças assim como aos que permaneciam na CA.

²⁴ Ver Anexo E. Questionário aos pais sobre género.

²⁵ “Ann Oakley propôs, em 1972, que se efetuasse a distinção entre os termos sexo e género, distinção essa que passou a servir de referência para as Ciências Sociais. Em seu entender, “o sexo [...] pertence ao domínio da biologia e o conceito de género inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais” (Cardona et al., 2010, p.12).

²⁶ Canço e Santos (2009) designam estereótipos de género como as “representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que as mulheres e os homens devem ser e fazer” (p.204).

é fundamental que o combate dos mesmos em casa, na escola ou nouro contexto, seja um processo precoce e contínuo.

“Uma leitura desatenta das estatísticas atuais relativas à situação das mulheres e dos homens ocidentais faz crer que a igualdade entre homens e mulheres está praticamente conseguida” (Cardona et al., 2010, p.7). Porém, na prática, existe ainda uma disparidade entre o género masculino e feminino, em aspetos como, por exemplo: o mundo profissional (“mulheres recém-licenciadas têm mais dificuldade de acesso ao emprego do que os homens na mesma situação e disparidades salariais em vários setores de atividade”); a conciliação entre carreira e vida doméstica (associada essencialmente às mulheres que geralmente são “as garantes da vida quotidiana das famílias”); a vida pública e posições de poder (“as mulheres continuam minoritárias em posições onde o poder importa e o estatuto socioeconómico é fundamental”) (Cardona et al., 2010, p.7).

O estudo desta problemática em Portugal tem vindo a ganhar destaque, formando um quadro teórico baseado em autores como Vasconcelos (2007), Vieira, Nogueira e Tavares (2012), Uva (2015), Marchão (2012) ou Cardona (2015). Este quadro revela que a escola pode e deve ser um contexto de intervenção na desconstrução de estereótipos sociais e da promoção efetiva de igualdade entre géneros. Henriques e Marchão (2016) chegam a referir que “a escola, além de (re)produtora de conhecimento e aprendizagens, deve assumir-se como um local de construção de melhores cidadãos/ãs” (p.342). Quando se fala da promoção de uma cidadania ativa e democrática nas escolas, é imperativo falar também de género, pois as crenças associadas ao mesmo “tendem a constituir, para ambos os sexos, normas condicionantes da formação de valores e de atitudes” (Cardona et al., 2010, p.18).

Para o efeito, e de acordo com o que é outorgado em Diário da República (1ª série-nº253, 2013), a igualdade entre mulheres e homens é então considerada como um “objetivo social, essencial a uma vivência plena da cidadania²⁷” (p.7036). No entanto, assume-se que a área da educação em Portugal necessita de um investimento no sentido de alargar e aprofundar medidas para a igualdade de géneros (Diário da República, 1ª série-nº253, 2013) e, para tal, foi aprovado o V PNI (Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação) (2014-2017). Para além disso, também a Lei de Bases do

²⁷ Martins e Mogarro (2010) definem o conceito de cidadania como “. . . o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão (p.187).

Sistema Educativo português (Lei nº.46/86) faz referência ao papel da escola na promoção da igualdade entre homens e mulheres, procurando promover a “democratização do ensino” (art. 2º).

Na perspetiva de Cardona et al. (2010), a escola “deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer . . . através de boas práticas de cidadania ativa e democrática” (p.8). Tendo a escola um papel relevante neste campo da educação é importante que os profissionais conheçam e considerem mecanismos responsáveis pela promoção desse princípio. Por exemplo, a CIG²⁸ (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género) é o atual organismo nacional responsável pela promoção e defesa da igualdade entre mulheres e homens que procura “garantir a execução de políticas públicas no âmbito da cidadania e da promoção e defesa da igualdade de género” (Canço e Santos, 2009, p.161).

3.2.2. A construção da identidade de género e o género em JI

“Ser menino ou menina, rapaz ou rapariga é um aspeto central no processo de construção da identidade. Desde muito pequenas, perante as expectativas culturais, que lhes são transmitidas pelos adultos, as crianças vão aprendendo os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, nomeadamente alguns preconceitos que acabam por reproduzir” (Cardona, 2015, p.66).

Apesar de, na faixa etária em questão (4-6 anos), saber-se que as crianças têm consciência de que as mulheres e os homens têm estilos de comportamentos diferentes (Marchão e Bento, 2012; Lopes da Silva et al., 2016), “as crianças iniciam o processo de desenvolvimento respeitante ao género muito antes de tomarem consciência do seu sexo” (Cardona et al., 2010, p.20). Para as crianças, ao observarem o mundo que as rodeia, tornam-se muito mais evidentes as diferenças exteriores (vestuário, cabelo, corpo) do que as interiores (órgãos genitais). E, por essa razão, elas incluem-se e assumem-se num dos grupos (sexo masculino ou feminino), fazendo desde logo uma avaliação da realidade (Cardona et al., 2010). No entanto, sendo o género uma categoria

²⁸ A CIG disponibiliza Guiões para apoiar o trabalho sobre género e educação para a cidadania na educação pré-escolar e no ensino básico. O Guião de Educação: *Género e Cidadania na Educação Pré-escolar* de Cardona, Vieira, Tavares, Uva e Nogueira (2010) está disponível em www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/.

social e não biológica/física, as crianças vão formando a sua própria identidade de género (independentemente do seu sexo) que se estende aproximadamente até aos 7 (sete) anos de idade (Cardona et al., 2010).

Cordeiro (2007) defende que são vários os fatores que levam a criança a definir o seu género, assim como o das outras pessoas: “o modelo dos pais, a observação das outras crianças, as tarefas, os irmãos, os avós, o jardim-de-infância, a censura do grupo de pares e os meios de comunicação” (pp.181-182). Dependendo destes fatores, a criança reproduz modelos de comportamento do mesmo sexo que o seu, sendo estes considerados os mais adequados socialmente (Cardona et al., 2010).

É então nos primeiros anos de vida da criança que, pelo facto de existir uma progressiva consolidação da sua identidade de género em termos cognitivos, é importante considerar também o JI como parte integradora desse processo de construção, tendo o(a) educador(a) um papel crucial no mesmo. Isto é, segundo Cardona et al., (2010), “torna-se . . . fundamental o desenvolvimento de uma atuação pedagógica adequada e concertada . . . que corrija as mensagens estereotipadas sobre o género que a criança vai aprendendo e solidificando nas suas redes cognitivas de informação” (p.25).

Pressupõem-se assim que cada educador(a) atue de forma a esclarecer estereótipos discriminatórios com as crianças, “questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe” (Lopes da Silva et al, 2016, p.34), pois também ele(a) é propenso(a) ao uso de estereótipos de género (Rocha, 2009). Torna-se, assim, essencial debater questões de género com as crianças através das vivências do grupo, de imagens e de testemunhos pois “as pessoas podem ser induzidas a mudar a sua atitude a respeito de uma determinada realidade, mediante a apresentação de novas informações sobre determinadas características ou qualidades que façam mudar a sua compreensão” (Cardona et al., 2010, p.77). Para além disso, nestes debates, as crianças escutam os(as) outros(as) e aprendem a colocar questões a partir do que é partilhado, estimulando o seu pensamento crítico, assim como competências comunicacionais e relacionais (Portugal e Leavers, 2010).

O JI é assim um espaço onde não deve haver lugar para a discriminação, onde os estereótipos sociais devem ser desconstruídos, onde se deve valorizar a diversidade, a pluralidade e uma cidadania tolerante e crítica em relação ao meio em que envolve as crianças (Marchão e Henriques, 2015).

3.3. Roteiro metodológico e ético

Esta investigação concretizou-se com base nos pressupostos da investigação-ação²⁹, tendo como ponto de partida as representações de género das crianças mais velhas da sala de JI (entre os 4 e os 6 anos), sendo a amostra constituída por 15 (quinze) crianças. A problemática em questão não abrangeu as crianças mais novas (2 e 3 anos), na medida em que não foi possível obter dados iniciais que comprovassem a existência de representações sociais acerca do género masculino e feminino. Para além disso existia também um constrangimento no que respeita à rotina diária – todas as crianças entre os 2 e os 3 anos de idade dormiam a sesta após o almoço, sendo esse o tempo dedicado à investigação.

Ao longo deste processo, tanto da investigação como de toda a prática, fui traçando um caminho que abrangeu opções metodológicas e alguns princípios éticos. Relativamente às técnicas privilegiei a observação participante como primeira fonte de obtenção de dados. Ao focar a minha atenção em objetivos específicos - *observar que tipos de brincadeiras e/ou materiais escolham as crianças* – retirei notas de campo como resultado dessa observação:

A R. e a M. escolheram, tal como nos dias anteriores, o faz de conta para brincarem “às mães e aos pais” ou “às lojas”. Esta é uma área que tem sido escolhida várias vezes por todas as crianças, no entanto a R. e a M. têm sido presenças assíduas neste espaço (Nota de campo nº9_1, 30 de setembro de 2016).

O J. e o F.O. brincam com legos grandes, como tem sido habitual, e ambos constroem o que eles chamam de “torre gigante” (Nota de campo nº3_2, 4 de outubro de 2016).

Para além do recurso à observação utilizei também o questionário aos Pais com o objetivo de perceber as conceções dos mesmos acerca da (des)igualdade de géneros. Neste caso seleccionei o questionário devido à incompatibilidade de horários entre mim e os Pais, tornando assim impossível a realização de entrevistas individuais e presenciais para a recolha de dados. Na elaboração deste instrumento tive em consideração aspetos que podiam ou não

²⁹ A investigação-ação pressupõe “mudança, transformação e melhoria da realidade social” (Marques e Sarmiento, 2007, p.91).

influenciar as respostas dos inquiridos, tais como o tipo de questões (*abertas* ou *fechadas*) e o fator *ambiguidade* (Bell, 1997). Após várias versões de questionários considerei que as questões abertas seriam, neste caso, as mais indicadas para uma posterior análise dos dados recolhidos. Desta forma, os inquiridos teriam oportunidade de exprimirem as suas opiniões sobre a problemática investigada (Bell, 1997), ao invés de selecionarem apenas uma resposta já existente. Relativamente ao fator *ambiguidade* procurei selecionar frases/palavras em cada questão que não causassem dúvidas ou hesitações a quem respondia.

Em relação à investigação com as crianças decorreram duas conversas sobre género, tendo apenas uma delas sido gravada via áudio, com conhecimento prévio e autorização³⁰ dos encarregados de educação e, posteriormente, transcrito³¹. Na primeira conversa sobre género lancei perguntas como “O que é ser Mulher?” e “O que é ser Homem?”, esperando reações das crianças de diferentes naturezas (verbais, faciais, gestuais). Para além disso disponibilizei ao grupo algumas imagens³² do livro *Todos fazemos tudo* de Madalena Matoso ao longo da conversa. Algumas destas imagens, ou foto-palavras, apresentavam ideias estereotipadas, outras não, permitindo assim uma reflexão em grande grupo que, segundo Henriques e Marchão (2015), possibilita a problematização das mesmas e do seu conteúdo em profundidade.

Na segunda conversa com as crianças utilizei um outro instrumento – os seus desenhos - que, de acordo com Sarmiento (2011), devem ser analisados como produções simbólicas, isto é, como formas de apreensão do mundo³³. Estas produções foram elaboradas durante o projeto de teatro, tendo cada criança planeado o seu figurino para a peça através de desenho. No entanto, ao surgir esta problemática sobre género fiquei mais desperta para os dados que já tinha recolhido, intencionalmente ou não. Ora, tendo estes desenhos uma carga simbólica daquilo que cada criança pensa que um homem ou mulher veste, utilizei este instrumento como ponto de partida para uma análise das crianças sobre os seus próprios desenhos. Nesta conversa/análise com as crianças mais velhas expus os desenhos à vista de todos e procurei lançar questões como: a)

³⁰ Ver Anexo B. Figura B5. *Imagem da autorização dos encarregados de educação para a gravação via áudio das conversas sobre género.*

³¹ Ver Anexo A. Tabela A8. *Transcrição da conversa sobre género com as crianças dos 4 aos 6 anos.*

³² Ver Anexo B. Figura B6. *Imagem de cartões do livro “Todos fazemos tudo” de Madalena Matoso.*

³³ Para além de uma representação da realidade exterior à criança, Sarmiento (2011) considera que o desenho infantil transporta também formas de como a criança vê o mundo.

o que podemos ver nestes desenhos? b) que tipos de roupa escolheram os meninos e porquê? c) que tipo de roupa escolheram as meninas e porquê?

Para a análise das conversas com as crianças recorri à análise de conteúdo, na medida em que a informação recolhida não pode passar por uma mera descrição, mas sim pela interpretação, atribuindo sentido às características dos dados (Vala, 1986). Contudo, também tive em consideração o facto de que os dados recolhidos podiam ser enviesados “decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados e dos constrangimentos associados ao papel de entrevistado” (Vala, 1986, p.107). Ao analisar o conteúdo das conversas com as crianças senti necessidade de criar categorias, em primeiro lugar, de modo a facilitar o processo de análise dos discursos. Depois das categorias definidas e das unidades de registo (discursos das crianças) organizadas, criei os indicadores que, tal como o nome sugere, indicaram os diferentes tipos de conceções por categoria destas crianças como, por exemplo, *Os homens não usam saia*. De seguida, procurei perceber com que frequência ocorreram determinados objetos (Vala, 1986), isto é, com que frequência surgiu cada indicador no diálogo e por quem era referido.

Neste processo de análise de conteúdo considero que é importante evidenciar algumas regras que tive em conta, de acordo com Bardin (1977): *regra da exaustividade* (inclui todos os sujeitos que estiveram presentes nas conversas), *regra da representatividade* (a amostra foi representativa do universo inicial – 15 crianças), *regra da pertinência* (os dados retidos para a análise de conteúdo foram adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem às questões iniciais formuladas), e *exclusão mútua* (a cada elemento cabe uma categoria apenas).

Por último, mas não menos pertinente, recorri à análise documental (revisão de literatura, documentos oficiais e legislação). A revisão de literatura (livros, artigos, revistas, relatórios) revelou-se como o suporte teórico essencial que abrangeu não só a investigação como toda a PPS. No que respeita a documentos oficiais tive a oportunidade de consultar o PE (2013-2016) da CA através do *site* da instituição, assim como o PCG (2016) impresso. Recorri a legislação relacionada essencialmente com a problemática em estudo: género em Portugal e género em JI.

Ao longo deste percurso, seja o da investigação seja o da restante prática, estabeleci os seguintes princípios éticos: a) “dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes” (Máximo-Esteves, 2008, p.107); b) “o prévio consentimento informado dos pais” (Máximo-Esteves, 2008,

p.107); c) o respeito pela privacidade e confidencialidade (Tomás, 2011); d) escutar cada criança, sendo esse um direito seu (Henriques e Marchão, 2015).

No que respeita ao primeiro princípio esclareci junto das crianças e dos seus Pais, de formas diferentes, o que pretendia na investigação sobre género. Conversei com as crianças sobre como surgiu a problemática e questionei-as sobre a possibilidade de vir a saber a opinião delas sobre o tema, assim como quem queria participar. Aos Pais, devido à minha indisponibilidade de horário, disponibilizei uma carta em anexo ao questionário sobre género que explica o propósito do mesmo, assim como surgiu a problemática em causa. Ainda em relação aos Pais, tive em consideração o seu prévio consentimento informado, assim como o respeito pela privacidade e confidencialidade através de uma breve apresentação³⁴ exposta na porta da sala e da autorização dos encarregados de educação³⁵ para tirar fotografias às crianças e gravar conversas ao longo da PPS. Foi também neste sentido que pedi autorização a cada criança³⁶ para tirar fotografias e que atribuí siglas para os seus nomes.

Para além disto, preocupei-me também em escutar cada criança ao longo da prática para que existisse uma igualdade de oportunidades para todos. Ao mediar conversas com e entre as crianças procurei sempre que todos se respeitassem, escutando e deixando escutar cada um.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Dos diferentes instrumentos e momentos nesta investigação obtive dados que vieram responder às interrogações iniciais: que representações sociais têm as crianças dos 4 aos 6 anos relativamente ao género masculino e feminino? Que papel pode desempenhar o(a) educador(a) na construção da identidade de género?

Em relação à primeira conversa sobre género com as crianças utilizei um gravador, como já referi no ponto anterior. Para além disso, no início dessa conversa senti necessidade de recorrer também ao registo escrito³⁷ daquilo que as crianças iam dizendo sobre as mulheres e os homens, podendo ou não complementar os dados recolhidos na gravação. Contudo, ao confrontar a análise da conversa com o registo conclui que este não acrescentou dados aos

³⁴ Ver Anexo B. Figura B9. *Imagem da folha de apresentação aos pais.*

³⁵ Ver Anexo B. Figuras B7. *Imagem da autorização dos encarregados de educação para tirar fotografias.*

³⁶ Ver Anexo B. Figura B8. *Imagem da autorização das crianças para tirar fotografias.*

³⁷ Ver Anexo B. Figura B10. *Imagem do registo escrito sobre o que é ser Homem e Mulher.*

que retirei da gravação, apenas corroborou. Por essa razão, não incluí este instrumento na análise e discussão dos dados.

Da análise geral da primeira conversa³⁸ sobre género, tendo lançado como questões iniciais: O que é ser Mulher? E o que é ser Homem? destacou-se, do início ao fim, a utilização por parte das crianças dos termos *rapaz* e *rapariga*, assim como *homem* e *mulher*, revelando uma noção de género e idade. Para além disso evidenciaram-se 12 (doze) categorias associadas à problemática em questão, sendo elas: 1) *Beleza*; 2) *Cor*; 3) *Matrimónio*; 4) *Vestuário*; 5) *Cabelo*; 6) *Maquilhagem*; 7) *Acessórios*; 8) *Profissão*; 9) *Tarefas domésticas*; 10) *Bricolage*; 11) *Lazer/Desporto*; 12) *Cuidado e Educação*.

Henriques e Marchão (2012) referem que os estereótipos de género podem dividir-se, por exemplo, em: i) estereótipos relativamente aos traços ou atributos de personalidade; ii) estereótipos acerca dos papéis desempenhados por homens e mulheres; iii) estereótipos em relação às atividades profissionais e iv) estereótipos relativamente às características físicas. Assim, é possível afirmar que, em termos sociológicos, as categorias destacadas pelas crianças mais velhas da sala são, simultaneamente, estereótipos de género.

Conforme a análise da tabela A9 em anexo ao relatório é possível verificar que as categorias/estereótipos sobre *acessórios*, *vestuário* e *maquilhagem* foram as mais discutidas entre as crianças e, pelo contrário, as menos discutidas foram sobre *beleza*, *cor* e *matrimónio*. Não é, contudo, plausível apurar as razões associadas à frequência de cada categoria discutida em grupo, existindo vários aspetos possíveis: a) o interesse de cada criança sobre cada tópico; b) em que momento da conversa (início, durante ou fim) surgiu cada tópico; c) a opinião dos pares; d) entre outros.

No decorrer do diálogo foi notória a predisposição de algumas crianças para modificarem o seu discurso, tomando uma posição diferente da que assumiam no início. Seja por influência dos pares ou não, estas alterações no discurso revelaram disponibilidade para mudar de opinião no que respeita a esta problemática ou, pelo menos, para (re)pensar sobre a mesma. Vejamos o exemplo do discurso de uma das crianças (IC) na seguinte tabela:

³⁸ Ver Anexo A. Tabela A9. *Análise da conversa sobre género com as crianças dos 4 aos 6 anos.*

Tabela 2 – Exemplo de discurso sobre género de uma das crianças (IC).

CRIANÇA	CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
IC	Beleza	[Ser Mulher é] “ser bonito” (IC)	Ser Mulher é ser bonito.
	Cor	“As mulheres gostam de cor-de-rosa e roxo” (IC)	As mulheres gostam de rosa e roxo.
	Cabelo	“Os homens (...) podem pintar o cabelo.” (IC)	As mulheres pintam o cabelo.
		“(…) as mulheres [podem pintar o cabelo.]” (IC)	Os homens pintam o cabelo.
		“Os homens podem escovar o cabelo. Porque na minha casa, o meu irmão escovou o cabelo.” (IC)	Os homens penteiam-se.
	Maquilhagem	“Ser homem é não pôr maquilhagem!” (IC)	Os homens não usam maquilhagem.
	Acessórios	“Eu já vi homens com anéis” (IC)	Os homens usam acessórios.
		“E também já vi homens com brincos nas orelhas” (IC)	
		“O meu irmão usa!” [óculos] (IC)	
Tarefas domésticas	“A minha mãe é muito boa a cozinhar.” (IC)	As mulheres cozinham.	
Bricolage	“Sim.” [A avó põe quadros na parede em casa] (IC)	As mulheres constroem coisas em casa.	

De acordo com os dados acima indicados, a IC foi tomando uma posição diferente relativamente à problemática durante a conversa. Na perspetiva desta criança, a imagem de *mulher*, isto é, a sua representação social de *mulher*, está associada inicialmente à beleza e à cor-de-rosa. No entanto, é evidente no decorrer da conversa que a IC vai relacionando a sua representação social de *homem* em aspetos socialmente associados ao género feminino como, por exemplo, “pintar o cabelo” ou homens a usarem brincos. É importante também evidenciar que, de facto, as alterações no discurso desta e de outras crianças foram acompanhadas por exemplos dados pela própria sobre si ou sobre pessoas próximas de si como: “Os homens podem escovar o cabelo. Porque na minha casa, o meu irmão escovou o cabelo”, “O meu irmão usa [óculos] ” ou “A minha mãe é muito boa a cozinhar”. De acordo com Novakowski, Costa e Marcello (s.d), estes exemplos são a apropriação das experiências que a criança vivencia, seja em família seja no JI.

Esta predisposição para (re)pensar e alterar discursos estereotipados poderá ter sido influenciada pela utilização de uma outra técnica: *testemunho* (Henriques e Marchão, 2015). Por iniciativa da educadora cooperante esta técnica foi aplicada em contexto, durante a conversa sobre género, convidando um dos professores do 1º ciclo do ensino básico a participar, dando o seu testemunho relativamente ao uso de anéis pelos homens, promovendo assim “um processo de desconstrução de ideias e/ou de conceitos naturalizados” (Henriques e Marchão, 2015, p.355). Apesar disso, a participação de uma pessoa próxima na conversa sobre género pode não ter provocado o impacto esperado. Exemplo disso é o discurso de uma das crianças (IP), tal como se verifica na seguinte tabela:

Tabela 3 – *Exemplo de discurso sobre género de uma criança (IP).*

CRIANÇA	CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
IP	Vestuário	[Os rapazes usam collants] “Não usam nada! Eu já vi um menino sem collants e não existe” (IP)	Os rapazes não usam collants.
		[Se os rapazes vestirem collants] “Mas assim são raparigas!” (IP)	
		“Não, não!” [As raparigas não usam calças] (IP)	As mulheres não usam calças.
	Maquilhagem	“Não, não! Eles não podem pôr batom” (IP)	Os homens não usam maquilhagem.
		[Os homens] “Não podem pôr batom. Não podem seguir as mães” (IP)	
		“Os rapazes não podem pintar as unhas!” (IP)	Os homens não pintam as unhas.
	Acessórios	“Não, não!” [Os homens podem usar anéis] (IP)	Os homens não usam acessórios.
		“Não existe!” [Homens que usam brincos] (IP)	
		“Não existe. No homem não existe um anel.” [Quando entra o professor de 1º ciclo com um anel no dedo] (IP)	

Neste caso, a IP empregou um discurso constante do início ao fim da conversa, determinando as suas representações sociais em relação ao que os homens e as mulheres não podem vestir e/ou usar. Como se verifica na tabela

acima, a IP faz afirmações (unidades de registo) sempre na forma negativa, à exceção de uma. Assim sendo é possível afirmar que as representações sociais desta criança estão associadas maioritariamente a uma perspetiva de restrição, principalmente do *homem*: “Os rapazes não podem pintar as unhas”, “Eles não podem pôr batom”, “No homem não existe um anel”.

Algumas crianças expressaram visões estereotipadas sobre aspetos relacionados com o *vestuário* da *mulher* e do *homem* – “Os rapazes não usam saia” e “Ser mulher é ter vestidos”, assim como com os *acessórios* - “Usar ganchos lindos com brilhantes e usar sapatos super lindos... isso é ser mulher”; com a *maquilhagem* – “Ser homem é não usar maquilhagem! “Não, não! Eles [homens] não podem pôr batom” e *cabelo* – “Os rapazes não usam cabelo comprido”; “[Ser mulher é] pintar o cabelo quando quiser”. No entanto, as crianças que tinham este tipo de discurso, assim como outras, foram revelando perspetivas diferentes destas como, por exemplo, “Os collants também são para rapazes”, “As raparigas também usam calças”; “Eu já vi homens com anéis”; “Os rapazes podem usar tudo o que as raparigas usam”; “Eu acho que alguns homens usam maquilhagem”; “[Os homens] também podem pintar as unhas”; “Os homens e as mulheres podem pintar o cabelo” e “As raparigas e os rapazes usam totós”.

Relativamente à segunda conversa sobre género disponibilizei os desenhos de todas as crianças sobre o figurino que tinham escolhido para a peça de teatro. Após a análise dos desenhos das crianças mais velhas obtive os seguintes dados: 6 (seis) das 7 (sete) meninas mais velhas apresentavam ou faziam referência nos seus desenhos³⁹ a vestidos ou saias; 2 (Dois) dos 7 (sete) meninos mais velhos apresentavam ou faziam referência nos seus desenhos⁴⁰ a calças. Isto é, de todas as meninas mais velhas, apenas uma não desenhou e/ou fez referência a vestuário que, socialmente, é associado ao género feminino (saia e/ou vestido). Pelo contrário, no caso dos meninos mais velhos, a maioria [5 (cinco) em 7 (sete)] não fez qualquer referência e/ou desenhou calças.

É importante referir que estas produções foram realizadas antes da primeira conversa em grande grupo sobre género. Ou seja, estes desenhos são produto das conceções sociais destas crianças sobre o género masculino e feminino (mais especificamente o vestuário), antes de qualquer confrontação e discussão de ideias, valores e atitudes relacionadas com a problemática. Desta forma procurei que o próprio grupo, posteriormente à primeira conversa, tivesse a

³⁹ Ver Anexo B. Figuras B11. Desenhos do teatro das meninas mais velhas.

⁴⁰ Ver Anexo B. Figura B12. Desenhos do teatro dos meninos mais velhos.

oportunidade de fazer uma análise dos seus desenhos, tirando conclusões. Para tal disponibilizei-os na sala e, de seguida, formulei questões que pudessem desencadear a análise em grande grupo:

Pouco depois de mostrar os desenhos das meninas mais velhas e de questioná-los sobre o que todos teriam em comum, rapidamente a M. levantou o dedo e afirmou: “Ah... todas escolheram saias!” A expressão da M. e, de seguida, do restante grupo foi de surpresa, revelando que ainda não se tinham apercebido da escolha de cada menina para o seu figurino. (Excerto da avaliação do dia 11 de janeiro de 2017, Planificações diárias e semanais, Portefólio de JI).

Ao tirarem as suas conclusões e ficarem mais despertos para as suas próprias representações sociais de *homem* e *mulher*, questionei-os sobre a razão pela qual a maioria das meninas tinha escolhido vestir uma saia ou um vestido e não outra peça de roupa. As respostas foram restringidas ao “porque as meninas usam saias” (P) ou “não sei” (IC), existindo alguma dificuldade em desconstruir e justificar as suas escolhas, como se verifica no seguinte excerto:

Apercebi-me também de que, especialmente as meninas, revelaram dificuldade em justificar o facto de todas terem escolhido saias ou vestidos. Apenas a R. justificou, apelando a uma dificuldade sua ao nível da expressão plástica:

Eu: *“Então e por que será que todas as meninas mais velhas escolheram usar ou saia ou vestido?”*

P: *“Porque as meninas usam saias.”*

Eu: *“E usam só saias?”*

R: *“Não! Também podem usar calças... como eu!”*

Eu: *“É verdade, mas aqui nos desenhos só vemos saias e vestidos... porque será?”*

R: *“Eu desenhei vestido porque não consigo desenhar calças!”*

Eu: *“Achas que não? Eu já vi desenhares tanta coisa bem que não acredito que não consigas desenhar calças... mas, se quiseres, posso ajudar-te a desenhá-las num desenho teu.”*

R: *“Sim, pode ser.”*

(Excerto da avaliação do dia 11 de janeiro de 2017, Planificações diárias e semanais, Portefólio de JI).

A um nível geral é possível afirmar que foi notória a segregação dos géneros por parte das crianças relativamente ao que o Homem e a Mulher usam, fazem e vestem. Também outras investigações como, por exemplo, Maccoby (1998) concluíram que existe uma predisposição por parte das crianças para fazerem esta separação que ocorre em ambos os sexos, mas que tende a surgir mais cedo nas meninas. À semelhança desta, a presente investigação revelou que, da amostra em estudo, foram as meninas que mais evidenciaram esta segregação de géneros.

Tornou-se evidente a presença de ideias estereotipadas nestas crianças, contudo algumas delas mostraram-se disponíveis para alterarem o seu discurso. Ou seja, as crianças que apresentavam uma visão estereotipada ao longo das conversas eram confrontadas por outras crianças com outras ideias/constatações, (re)formulando a sua perspetiva e negociando-a com os pares. Novakowski, Costa e Marcello (s.d), num estudo semelhante a este, concluíram o mesmo fenómeno, defendendo que as crianças, ao mesmo tempo que “incorporam formas de compreender o mundo que as cerca . . . elaboram com os seus pares significados próprios” (p.241). Assim sendo, as crianças tomaram *posicionamentos* (Buss-Simão, 2012) diferentes, assumindo, trocando ou abandonando as suas representações sociais relativamente ao género masculino e feminino.

Para além das conclusões acima referidas, a partir dos dados obtidos pude também compreender que papel o(a) educador(a) de infância pode ter na construção de identidade de género das crianças. Como se observa na tabela A8 em anexo e na avaliação da planificação acima analisada (11 de janeiro de 2017), como educadora-estagiária, fui essencialmente uma mediadora de diálogo e atitudes. Simultaneamente, ao intencionar momentos que promovessem o confronto de conceções, criei também oportunidades para que as crianças (re)pensassem na sua participação como cidadãos(ãs), assumindo elas o género masculino ou feminino. No fundo criei tempos e espaços, ao que Sarmiento (2009) chama de *cidadania íntima*, em que há uma afirmação da identidade de cada criança, assim como o reconhecimento da diferença no que toca ao género. Nestes momentos, o(a) educador(a) de infância permite que as

crianças ultrapassem os seus interesses corporativos imediatos e que aceitem os outros (Cardona et al., 2010), independentemente do seu género.

Contudo, no decorrer dos diálogos, e assumindo o meu papel de mediadora, senti algumas dificuldades associadas à gestão da conversa. O facto de não ter existido uma consensualidade entre as opiniões das crianças evidenciou lideranças que tentavam controlar e/ou impor a sua perspetiva aos outros. Apesar de ter conseguido mediar os diálogos, penso que devo assumir, no futuro, um papel mais assertivo como adulto. Deste modo, considero que o meu papel como educadora na construção da identidade de género das crianças evidenciou-se, para além de mediadora, como o adulto que organiza, planeia, motiva, auxilia e participa.

Relativamente ao questionário aos Pais, 5 (cinco) dos 15 (quinze) responderam e devolveram-nos, limitando a recolha de dados no sentido de compreender também as suas conceções acerca do género masculino e feminino. Apesar disso foi possível apresentar os seguintes dados:

Caraterização do sujeito

Sujeito	Sexo	Idade	Grau de parentesco
A	Feminino	31-40 Anos	Mãe
B			
C			
D			
E	Masculino	41-50 Anos	Pai

Tema em estudo: Representações de géneros (feminino e masculino)

Questão nº1	Sujeito	Resposta
O que entende por género?	A	“Classificação/identificação de indivíduos por sexo, masculino e feminino”
	B	“É aquilo que nos define na sociedade, que nos distingue”
	C	“Género é aquilo que em termos de caraterísticas físicas e psicológicas faz diferir o homem da mulher”
	D	“É uma categoria social na qual se distingue os indivíduos relativamente ao sexo”

	E	“Não sei bem o que é que género quer dizer. Acho que tem a ver com comportamentos, uma pessoa de um determinado sexo pode ter comportamentos associados ao seu género ou ao oposto”
--	---	---

Questão nº2	Sujeito	Resposta
Na sua perspetiva, um menino pode vestir cor-de-rosa? E uma menina pode vestir azul? Justifique.	A	“No meu entender, as crianças devem vestir as cores com que se sintam bem. (As sapatilhas de dança do meu filho são cor-de-rosa. Ele preferia pretas mas não havia... vai pintar/desenhar as sapatilhas como entender)”
	B	“Sim. Respeito e não critico/coloco em causa as escolhas de cada um.”
	C	“Sim, ainda que subjugados pelos padrões sociais não o façamos sem que eu interferisse, os meus filhos (rapazes) nunca gostaram de vestir cor-de-rosa.”
	D	“Sim, menino ou menina podem vestir todas as cores, de acordo com o seu gosto pessoal. No entanto, assumo que nunca comprei uma peça cor-de-rosa para nenhum dos meus filhos rapazes.”
	E	“Sim. Entendo que os meninos (rapazes e raparigas) podem escolher a cor das suas roupas. Também é verdade que o guarda-fato do meu filho não tem muitas roupas cor-de-rosa, e que o da minha filha tem muitas roupas cor-de-rosa.”

Questão nº3	Sujeito	Resposta
Na sua opinião, uma menina pode vir a ser jogadora profissional de futebol? E um menino pode vir a ser educador de infância? Justifique.	A	“Sim. As profissões não têm género, ou pelo menos não deveriam ter... cada indivíduo deve procurar a profissão em que se sinta mais realizado.”
	B	“Sim. Para mim, as profissões não condizem com os géneros.”
	C	“Sim. Sem problemas. Não considero que haja profissões femininas ou masculinas.”
	D	“Sim. Menino ou menina podem vir a ser qualquer coisa para a qual demonstrem aptidão.”
	E	“Sim. Os rapazes e raparigas devem tentar encontrar a sua vocação profissional e percorrer um percurso para virem a desenvolver a profissão que escolherem.”

Questão nº4	Sujeito	Resposta
No seu entender, os homens podem tratar das “lidas” da casa (cozinhar, limpar o pó, aspirar, lavar roupa, etc)? E as mulheres podem jogar à bola com os filhos?	A	“Sim. Sem dúvida! O meu filho gosta de ajudar na lida da casa e eu adoro jogar à bola com ele.”
	B	“Claro que sim.”
	C	“Sim. Tem mesmo de ser assim. O contrário também. Partilhar tudo.”
	D	“Sim e sim.”
	E	“Sim. Os homens devem trabalhar em casa e brincar com os filhos. As mulheres devem trabalhar em casa e brincar com os filhos. Ambos de acordo com a ocasião e os gostos dos envolvidos (pais, mães, filhos, filhas, amigos, amigas, desconhecidos...)”

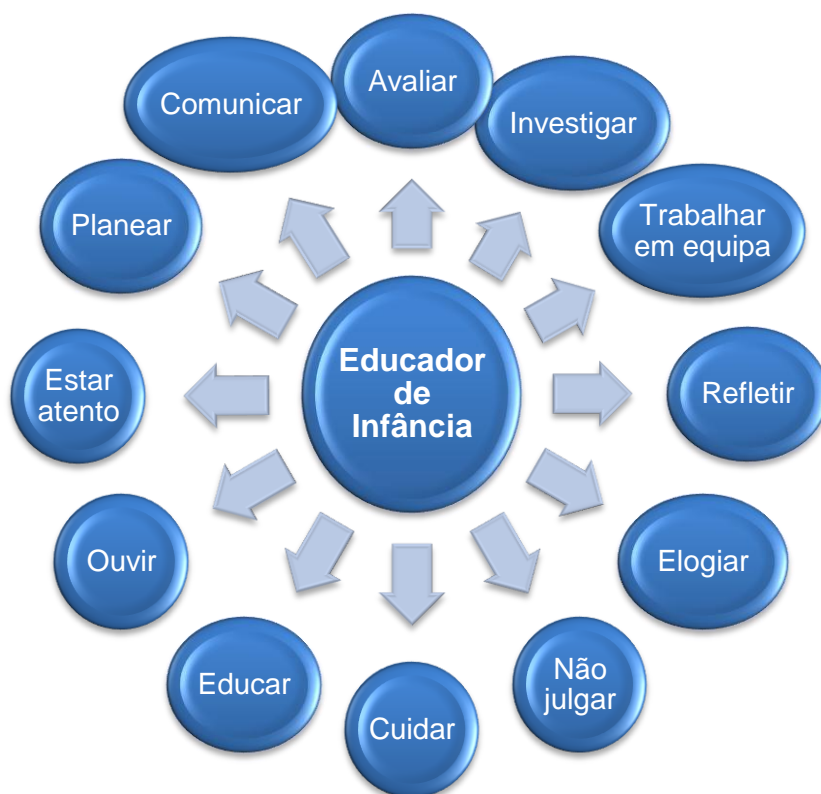
Embora tenha apresentado os dados recolhidos através dos questionários aos Pais, dadas as suas limitações (fraca adesão e fragilidade das respostas), não analisei a informação detalhadamente. Contudo, a leitura das respostas acima apresentadas permitem salientar o seguinte: a) dos diferentes sujeitos inquiridos, apenas 1 (um) faz a distinção entre o termo *sexo* e o termo *género*; b) todos os sujeitos afirmam que os meninos (*sexo masculino*) e meninas (*sexo feminino*) podem usar o vestuário que entenderem, associando essa escolha ao bem-estar e/ou gostos pessoais da criança; c) todos os inquiridos são da opinião de que o género, seja ele qual for, não é determinante para a profissão futura da criança; d) na opinião dos 5 (cinco) sujeitos, o género não condiciona as atividades de lazer ou desporto, assim como as tarefas domésticas.

Não analisando de uma forma aprofundada estes dados, cruzando-os posteriormente com os recolhidos através dos diálogos com as crianças, não foi possível retirar conclusões relativamente às representações sociais dos Pais acerca dos géneros.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Segundo Sarmiento (2009), a identidade profissional é “uma construção inter e intra pessoal e desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). Isto é, a minha identidade profissional não é, com certeza, igual a nenhuma outra, sendo ou não do mesmo grupo de profissionais. É importante compreender que não existe uma homogeneidade no que respeita à composição, funções, perspetivas, valores e atitudes (Sarmiento, 2009) de todos(as) os(as) educadores(as) de infância.

Assim sendo, é essencial analisar o meu percurso como educadora estagiária, numa perspetiva individual e coletiva, (re)construindo a minha identidade profissional. Para a análise deste “caminho” elaborei um esquema representativo da minha conceção de educador(a) de infância, considerando a minha história de vida, o meu percurso académico e a minha experiência profissional:



Esquema 1 – *Princípios do(a) educador(a) de infância.*

Na minha perspectiva, o(a) educador(a) de infância deve ter em consideração as dimensões acima esquematizadas, não descurando o facto de que a construção da profissionalidade é um processo de aprendizagem contínuo e que, dependendo das experiências vivenciadas pelo profissional, os seus valores, perspectivas e atitudes poderão ser reformulados.

No entanto, acredito que na ação diária do(a) educador(a) de infância podem surgir alguns constrangimentos e desafios como profissional de educação. Ao longo da minha prática em creche e em JI tive a oportunidade de contactar e relacionar-me com diferentes profissionais, famílias e crianças. De alguns desses relacionamentos emergiram diferentes desafios e/ou constrangimentos.

No que respeita a desafios como educadora de infância considero que tenho de **dar mais confiança e proximidade às famílias** pois acredito que o “primeiro passo” deve ser sempre o nosso (profissionais de educação). Associado a este desafio está a compreensão do ponto de vista das famílias, isto é, ver o lado bom do outro, o que tem de melhor, **não julgando a priori** sem conhecimento prévio das razões que levaram aquela família e/ou criança a agir de determinada forma. O(a) educador(a) de infância não é, a meu ver, apenas um profissional que ensina e dá a conhecer ao outro aquilo que existe no mundo. É também um profissional que **atende às necessidades das crianças** e, sempre que possível, **das famílias**:

Através da nota de campo nº1_2 tentei encontrar razões que levam a que esta criança tenha esta reação. No entanto, não conhecendo nada acerca do seu contexto sociofamiliar, não quero tirar conclusões definitivas e, de certo modo, precipitadas. Pelo que tenho observado, a C chora em momentos em que é confrontada com uma escolha/decisão por parte dela (ex.: escolher uma atividade para explorar, brincar) ou quando tem de resolver um problema (ex.: alguém lhe tira um brinquedo que ela tinha). (Excerto da reflexão diária de 3 de outubro de 2016, Notas de campo e reflexões diárias e semanais, Portefólio de JI).

No contexto do mês da família sugeri à educadora cooperante que cada família levasse para casa uma casa em cartolina e que a preenchesse com o seu educando de forma criativa. Quando trouxessem seriam todas expostas na sala, dando possibilidade às crianças de verem membros das suas famílias durante o dia na creche. Pensei, com esta

sugestão, criar mais uma “ponte” entre instituição e família de forma a que o processo de despedida pela manhã não se torne tão doloroso para algumas crianças do grupo, como tenho vindo a observar (Reflexão diária de 19 de maio de 2016, Portefólio de Creche).

No primeiro caso, não tive a possibilidade de falar com os pais da C. No entanto, se fosse possível era essa a minha intenção, tentando compreender as razões que levavam a criança a reagir desta forma e dando a melhor resposta ao problema em conjunto com a família. No segundo excerto foi minha intenção colmatar uma necessidade do grupo observada por mim em contexto: facilitar os momentos de despedida entre criança-família durante a manhã, promovendo o bem-estar da criança na sala.

Para poder responder da melhor forma tanto a crianças como a famílias, para além de não julgar, creio que, tanto como educadora como pessoa, devo **elogiar mais** quem me rodeia. Neste caso, as crianças, as famílias e as equipas que trabalham e/ou trabalharão comigo. Ao elogiarmos os outros com sinceridade, promovemos um ambiente de bem-estar e confiança e tudo se torna mais fácil e fluido.

Outro dos constrangimentos que senti durante a prática de creche e JI foi a **comunicação** com famílias bilingues, na medida em que não sou fluente na língua inglesa. Contactei em creche com uma família turca que falava fluentemente inglês e turco, mas não português. Em JI com uma família estónia que falava estoniano e português fluente. Embora tenha sido mais fácil para mim comunicar com esta última família, com a primeira não existiu de todo comunicação e, por consequência, relacionamento. A seguinte nota de campo evidencia esta minha dificuldade como profissional:

A A. fala fluentemente português e estoniano, pelo que tenho observado, assim como a mãe. O facto desta criança e família falarem estas duas línguas torna-se mais fácil comunicar com ambas. Contudo, este é um constrangimento meu, tanto profissional como pessoal: como ultrapassar a dificuldade de ter de falar e compreender outra língua que não seja o português, considerando que existem crianças em Portugal que não falam a língua portuguesa e que frequentam jardim-de-infância. (Nota de campo nº4_4, 19 de outubro de 2016, Portefólio de JI).

Para além da comunicação com famílias bilingues senti, diariamente, outras dificuldades que, a meu ver, são os meus maiores desafios como educadora de infância: **estar atenta** permanentemente às necessidades de cada criança, à *diversidade das infâncias* (Portugal e Leavers, 2010) e **ser qualitativamente responsiva**, ou seja, dar-lhes a melhor resposta possível:

(...) A P. conversou com a mãe de uma criança do grupo acerca do seu comportamento nos últimos dias, podendo ter isso a ver com o facto de se queixar com sono . . . As conversas informais são fonte de informação acerca da criança que não teríamos de outra forma, pelo menos não tão pormenorizada e individualizada. Deste modo, considero que é fulcral estabelecer primeiro que tudo uma relação com a criança e com a sua família, dando azo também a que exista uma confiança da parte da criança e dos pais para que permaneça no jardim-de-infância durante o dia. A P. adaptou assim as rotinas individuais desta criança, estabelecendo com a restante equipa que a I.C. dormirá a sesta sempre que a mesma sentir que é necessária (Excerto da reflexão diária de 12 de outubro de 2016, Notas de campo e reflexões diárias e semanais, Portefólio de JI).

Dificuldades à parte, ao longo do meu percurso na PPS de creche e JI fui contactando com diferentes pessoas como já referi anteriormente. Para além das famílias e das crianças, dessas pessoas também fizeram parte os(as) profissionais de educação com quem muito aprendi e trabalhei. De facto, ao fazer uma retrospectiva deste “caminho” posso afirmar que no final de cada PPS senti que tínhamos construído uma relação próxima, de confiança e de respeito, facilitando em grande parte as aprendizagens e trocas de perspetivas. Isto é, a construção da minha identidade profissional foi e é, com toda a certeza, influenciada pelas experiências pelas quais passei junto das(os) diferentes educadoras, auxiliares, cozinheiras, porteiros, senhor do café, senhor da mercearia, diretores(as) pedagógicos(as), entre outros parceiros. Já Araújo, Passeggi e Sarmiento (2012) corroboram esta ideia, afirmando que a construção da identidade profissional “realiza-se num coletivo social, na relação com outros profissionais, com as crianças, com as comunidades” (p.2). Assim, na minha perspetiva, um(a) educador(a) de infância não deve “fechar-se” naquilo em que acredita e conhece, mas sim contribuir para a aprendizagem de outros (sejam crianças ou adultos) assim como aceitar a opinião dos outros, **ouvir**,

procurar/**investigar**, **trabalhando colaborativamente**, sendo este último princípio uma necessidade a colmatar na prática reflexiva dos docentes (Alarcão, 2003).

Para além disso, é importante ainda ter em consideração a dimensão intencional do(a) educador(a) de infância, isto é **avaliar, refletir e planejar**. De acordo com Alarcão (2003), um professor/educador reflexivo toma consciência da sua identidade profissional e, por consequência, “pode levar à permanente descoberta de forma de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional” (p.8). Ou seja, o(a) educador(a) que reflete sobre a sua prática está, simultaneamente, a procurar melhorá-la. Tal como a *escola reflexiva* (Alarcão, 2001), também o(a) educador(a) de infância se confronta com a sua prática, avaliando-a e planeando-a, sendo esta uma “procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira e Serrazina, s.d., p.7).

Por último penso que é essencial fazer referência à agência da criança, isto é, a minha perspetiva enquanto educadora sobre a criança como agente participativo e crítico na creche e no JI. Sendo hoje a participação da criança nos contextos educativos entendida como um direito e dever da mesma (Tomás, 2011), é importante considerar a criança como um indivíduo com opinião capaz de tomar decisões que possam ter influência no seu percurso educativo. Nos contextos socioeducativos onde decorreram as minhas práticas (a CNS e a CA), tive oportunidade de observar e estabelecer relações que davam voz e visibilidade às crianças (Sarmiento e Freire, 2011). Assim, ao longo do meu percurso académico, fui (re)construindo a minha representação de Criança como se verifica nas seguintes reflexões:

(...) Tenho vindo a aperceber-me de que estas crianças, embora estando em creche, já são capazes de fazer música com os outros, e não apenas escutar ou observar o que os adultos fazem. Já Rodrigues (2007) defende que “a diferença de posicionamento entre o educador que pede para fazer e o educador que faz com as crianças e para as crianças resulta necessariamente uma diferença nos produtos de aprendizagem” (p.20). (Excerto da reflexão diária de 31 de maio de 2016, Portefólio de Creche).

Neste momento é para mim mais credível a visão da criança como ser competente e ativo no seu processo educativo assim como no dos

outros. Sendo este um dos princípios educativos . . . de acordo com Lopes da Silva et al (2016), é imprescindível que na formação inicial e/ou contínua de um(a) educador(a), o(a) mesmo(a) tenha, para além da teoria, a consciência desse princípio e do seu sentido na prática (Excerto da reflexão semanal de 10 a 14 de outubro de 2016, Portefólio de JI).

Em suma, apesar dos desafios, constrangimentos e aprendizagens, sinto que fui adaptando a minha prática aos contextos em que a vivenciei, em conjunto com os diferentes intervenientes, sempre com o objetivo de progredir profissional e pessoalmente. É certo que muito mais há para conhecer, descobrir e experienciar pois o processo da construção da profissionalidade, para além de ser (re)construído socialmente, é também um processo inacabado (Dubar, 1977).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente relatório foi alcançada e sustentada na PPS em JI em articulação com revisão de literatura atual e pertinente. Apresenta-se aqui um roteiro sobre o meu percurso como educadora-estagiária ao qual esteve inerente o processo de construção da minha profissionalidade.

Ao longo destes quatro meses de prática interventiva em JI posso afirmar que muito aprendi com todas as crianças, famílias e equipas que cooperaram comigo. Embora reconheça a minha evolução positiva como educadora após o término deste percurso académico, considero que a construção da minha profissionalidade é um processo inacabado e em constante (re)formulação (Dubar, 1997), e estou consciente de que há muito mais a conhecer, descobrir e experienciar no mundo da Educação de Infância.

No que respeita à investigação desenvolvida no presente relatório – *representações sociais de crianças entre os 4 e os 6 anos acerca do género masculino e feminino* – evidenciaram-se nos diálogos entre as crianças, concepções estereotipadas sobre os géneros masculino e feminino, transparecendo uma notória segregação entre sexos. Apesar disso, ao longo das conversas, algumas das crianças revelaram uma predisposição para modificarem o seu discurso. Ou seja, as crianças que apresentavam perspetivas estereotipadas eram confrontadas por outras crianças com outras ideias/constatações, (re)formulando a sua visão e negociando-a com os pares. Assim sendo, as crianças tomaram *posicionamentos* (Buss-Simão, 2012) diferentes, assumindo, trocando ou abandonando as suas representações sociais relativamente ao género masculino e feminino. Para além disso pude também constatar que o(a) educador(a) de infância pode contribuir para a construção de identidade de género das crianças, assumindo essencialmente um papel de adulto que medeia diálogos e atitudes, que organiza e planeia momentos específicos para essa finalidade, motivando, auxiliando e participando.

Ainda no que toca à investigação é importante evidenciar algumas das suas limitações, assim como pistas para futuras investigações. Relativamente às limitações considero que existiram duas: a recolha de dados e a utilização do questionário aos Pais. Em relação à primeira – recolha de dados – penso que se evidenciou como uma fragilidade na investigação o facto de não ter obtido dados no projeto de teatro, desenvolvido na unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, que se relacionassem com a problemática

sobre género, pois teria sido interessante cruzar dados do projeto com a investigação. Para além disso, considero que o questionário foi uma limitação dada a pouca adesão por parte dos Pais e também pela forma como o direccionei na formulação das questões. Creio que este último fator está relacionado com o tipo de questões elaboradas. Isto é, na minha perspetiva, as perguntas acabaram por ser capciosas, levando o inquirido a dar uma resposta politicamente correta (Bell, 1997) e não sobre aquilo que realmente pensa, enviesando os dados.

Por fim, como pistas para futuras investigações, penso que seria interessante ressaltar a forma como o(a) educador(a) de infância organiza o ambiente educativo na promoção da igualdade de géneros como, por exemplo, perceber se os livros e os jogos existentes na sala de JI transmitem ideias estereotipadas e, posteriormente, analisá-los em conjunto com as crianças. Para além disso, considero que era interessante questionar as crianças, se fosse o caso, sobre o motivo pelo qual escolhiam sempre as construções de legos ou a casa para brincarem, na medida em que a divisão destas áreas pode ser “reprodutora de desigualdades e da diferença relacionada com determinadas atividades mais direcionadas para meninos ou para meninas” (Henriques e Marchão, 2015, p.353).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Araújo, M. F., Passeggi, M. C. & Sarmiento, T. (2012). *Aprendizagens ao longo da vida: construção da identidade e formação de professores da infância*. Rio Grande: Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. França: Presses Universitaires de France.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2013). *O método Brazelton. A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Buss-Simão, M. (2012). *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. In: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96146>.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Costa, C. D. & Cravo, A. (2016). *Emoções e Sociedade. Estratégias facilitadoras para contexto escolar e familiar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Diretor pedagógico da Casa Amarela. (2013-2016). *Projeto Educativo*. Lisboa: Casa Amarela.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Educadora cooperante. (2016). *Projeto Curricular de Grupo*. Lisboa: Casa Amarela.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento. Pp.65-102.

- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fuertes, M. (s.d.). *Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Henriques, H. & Marchão, A. (2016). *Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Ladeiras, A. P. G. (2016). *Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores*. (Dissertação de mestrado publicada). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lemos, A. (2015). *Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes. Growing up apart. Coming together*. London: Harvard University Press.
- Marchão, A. J. G. & Bento, A. I. F. (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2015). *Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância*. Portalegre: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Marques, J. & Sarmiento, T. (2007). *Investigação-ação e construção da cidadania*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Novakowski, L., Costa, M. V. & Marcello, F. A. (s.d.). *Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças*. Revista Zero-a-seis. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (s.d.). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Oliveira, M. R. D. (2007). *Gênero e Escola: Por outras práticas educativas*. Revista Zero-a-seis. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, F. M. (2009). *Família e Educadores de Infância: Representações de Género*, Tese de Mestrado publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sá, V. et al (2002). *A Escola e os Atores. Políticas e Práticas*. Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sarmiento, M. J. (2011). *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. In: Martins Filho, A. J. & Prado, P. D. (2011). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Pp. 27-60. São Paulo: Autores Associados.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Minho: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). *Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, pp.183-206.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. Artigo publicado na Revista eletrónica *Zero-a-seis*. Portugal: Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. *Saber (e) Educar*, nº12. Pp. 109-117.
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de Infância em Portugal: Um edifício em construção*. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, pp.195-206.
- Vieira, C. C. (2009). *Indicadores de uma socialização diferencial do rapaz e da rapariga na família e na escola: Obstáculos reais a uma verdadeira formação cívica*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.

Vieira, C., (Coord.), Nogueira, C., & Tavares, T. (2012). *Género e cidadania*. In Pomar, C. (Coord.), Balsa, A., Conde, A., García, A., García, A., & Tavares, T., *Guião de educação, género e cidadania – 2º Ciclo* (pp. 7-48). Lisboa: CIG.

Legislação consultada

Resolução nº103/2013 – Resolução do Conselho de Ministros sobre políticas públicas no âmbito da cidadania e da promoção da igualdade de género.

Marques, M. A. C. R. (2011). Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011. Lisboa: Ministério da Educação (ME).