

*“ESSES SAPATOS SÃO PARA MENINAS!”*  
(LC): CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS,  
FAMÍLIAS E EQUIPA EDUCATIVA SOBRE OS  
ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

Juliana Manuela Couto Araújo

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

2022-2023



*"ESSES SAPATOS SÃO PARA MENINAS!"*  
(LC): CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS,  
FAMÍLIAS E EQUIPA EDUCATIVA SOBRE OS  
ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

Juliana Manuela Couto Araújo

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Ana Simões

2022-2023

| ' | | ' |

## AGRADECIMENTOS

**A mim...** pela coragem de nunca ter desistido. Estudar e trabalhar ao mesmo tempo não foi uma tarefa fácil, mas a perseverança e o compromisso com os meus objetivos permitiram-me superar os desafios e concluir este caminho.

**À minha avó...** pelos conselhos sábios e encorajadores, e por me ter ensinado a importância da educação desde muito jovem.

**À minha mãe...** um exemplo de amor, que esteve sempre presente em todos os momentos, orgulhosa de cada passo meu.

**Ao Mateus...** meu companheiro de vida, que me deu sempre suporte nos momentos mais difíceis, por ser parte da minha vida e por acreditar sempre em mim.

**Às minhas amigas...** por todo o apoio ao longo destes cinco anos. Pelos momentos de estudo, pelas trocas de ideias e pela bonita amizade.

**A todas as crianças...** que se cruzaram no meu caminho, que me ensinaram muito com a sua pureza e inocência, e que me mostraram a importância de trabalhar em educação e fazer a diferença nas suas vidas.

**À educadora Patrícia...** que me inspirou com a sua paixão pelo ensino e pela educação, e que sempre me apoiou e orientou quando necessário.

**À professora orientadora Ana...** que me guiou durante todo o processo de elaboração do relatório, desafiando-me a dar o melhor de mim, e cujos ensinamentos e conselhos foram inestimáveis.

**A todos os professores...** que fizeram parte da minha jornada académica, por partilharem o seu conhecimento e experiência comigo, e por me ajudarem a tornar uma pessoa melhor e mais preparada para enfrentar os desafios do futuro.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS II) que decorreu numa Organização Socioeducativa (OS) no concelho de Lisboa, numa sala de Jardim de Infância, com um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos.

Tem como principal objetivo apresentar o processo de intervenção da Prática em Jardim de Infância e as especificidades do contexto, através de uma análise reflexiva da PPS II, com a caracterização de uma ação educativa contextualizada relativa ao meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo e crianças.

No que se refere à investigação realizada, esta centrou-se nos estereótipos de género, tendo sido realizado um estudo de caso que visou compreender as conceções das crianças, famílias e equipa educativa acerca daquela dimensão. A metodologia adotada baseou-se numa abordagem investigativa de natureza qualitativa, com o recurso a diferentes técnicas de recolha de informação: i) observação direta; ii) inquérito por questionário; iii) entrevistas semiestruturadas e iv) conversas semiestruturadas.

Os resultados obtidos apontam para as seguintes conclusões: nem todas as crianças seguem tais estereótipos, demonstrando que acreditam na igualdade de aptidões entre meninos e meninas. As famílias e as educadoras de infância entrevistadas reconhecem a influência desses estereótipos na sociedade e na educação de infância e consideram que é essencial abordá-los de forma natural e reflexiva, envolvendo as crianças e as suas famílias.

**PALAVRAS-CHAVE :** Crianças; famílias; equipa educativa; estereótipos de género; Jardim de Infância.

## **ABSTRACT**

This report was prepared as part of the Practice course, which took place in an educational organization in the municipality of Lisbon, in a kindergarten classroom with a group of 22 children aged between 2 and 5 years old.

The main objective is to present the intervention process of Kindergarten Practice and the specificities of the context, through a reflective analysis of SPP II, with the characterization of a contextualized educational action related to the surrounding environment, socio-educational context, educational team, educational environment, and children.

Regarding the research carried out, it focused on gender stereotypes, and a case study was conducted to understand the concepts of children, families, and the educational team regarding that dimension. The methodology adopted was based on a mixed investigative approach, using different techniques for collecting information, including direct observation, questionnaires, and semi-structured interviews.

The results obtained point to the following conclusions: Not all children follow such stereotypes, and there are those who believe in the equality of aptitudes between boys and girls. The families and early childhood educators interviewed recognize the influence of these stereotypes on society and early childhood education and consider it essential to address them in a natural and reflective way, involving children and their families.

**Keywords:** Children; Families; Educational Team; Gender stereotypes; Kindergarten.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ....	4
2.1. <i>Conhecendo o terreno</i> - O meio envolvente à OS .....	5
2.2. <i>Conhecendo um universo único</i> – O contexto socioeducativo .....	7
2.3. <i>Conhecendo os adultos</i> - A equipa educativa .....	11
2.3.1. A equipa educativa da OS .....	11
2.3.2. A equipa educativa da <i>Sala Azul</i> .....	11
2.4. <i>Conhecendo o ambiente</i> – O ambiente educativo.....	12
2.5. <i>Conhecendo o grupo</i> - as Crianças .....	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	24
3.1. Intencionalidades para a ação .....	25
3.1.1. Avaliação da concretização das intencionalidades para a ação.....	26
Exemplos.....	27
3.2. Intencionalidades para com as crianças .....	34
3.2.1. Avaliação das intencionalidades para com as crianças .....	35
3.3. Intencionalidades para com as famílias .....	38
3.3.1. Avaliação das intencionalidades para com as famílias .....	39
3.4. Intencionalidades para com a equipa educativa.....	40
3.5. Avaliação aprofundada de uma criança .....	42
3.6. Processo de Intervenção em Jardim de Infância .....	43
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	46
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	47
4.2. Revisão de literatura .....	48
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	52
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	56
4.4.1. Análise dos resultados da conversa com as crianças .....	56
4.4.2. Análise dos resultados do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças da sala de atividades da PPS II.....	68

4.4.3. Análise dos resultados das entrevistas realizadas à equipa educativa da Organização Socioeducativa da PPS II .....	84
4.5. Síntese dos resultados obtidos – triangulação dos dados.....	87
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
REFERÊNCIAS .....	95
ANEXOS .....	102
ANEXO A. ....	103
PORTFÓLIO INDIVIDUAL DA PPS II (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO) .....	103
ANEXO B. ....	298
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA EDUCADORA COOPERANTE .....	298
ANEXO C. ....	302
CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS.....	302
ANEXO D. ....	304
PORTFÓLIO DE VN.....	304
ANEXO E.....	355
GUIÃO DAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS .....	355
ANEXO F.....	360
GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS .....	360
ANEXO G. ....	366
GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA .....	366
ANEXO H. ....	370
ROTEIRO ÉTICO .....	370
ANEXO I.....	381
RESPOSTAS DADAS PELAS CRIANÇAS NO ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO..	381
ANEXO J.....	391
RESPOSTAS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS .....	391
ANEXO K. ....	402
RESPOSTAS DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA À ENTREVISTA.....	402

ANEXO L.....	412
PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OS REGISTOS FOTOGRAFICOS.....	412

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Organização dos pisos da OS</i> .....	9
<b>Figura 2.</b> <i>Mapa das áreas da sala de atividades</i> .....	13
<b>Figura 3.</b> <i>Sequência de momentos de entreaajuda entre pares</i> .....	22
<b>Figura 4.</b> <i>Sequência de momentos de entreaajuda entre pares</i> .....	22
<b>Figura 5.</b> <i>Sequência de momentos de entreaajuda entre pares</i> .....	22
<b>Figura 6.</b> <i>Opinião das crianças face aos brinquedos apresentados</i> .....	63
<b>Figura 7.</b> <i>Análise das respostas das crianças</i> .....	68
<b>Figura 8.</b> <i>Respostas à questão E1</i> .....	78
<b>Figura 9.</b> <i>Respostas à questão E2</i> .....	80
<b>Figura 10.</b> <i>Respostas à questão E3</i> .....	81
<b>Figura 11.</b> <i>Respostas à questão E4</i> .....	82
<b>Figura 12.</b> <i>Respostas à questão E5</i> .....	83
<b>Figura 13.</b> <i>Respostas à questão E6</i> .....	83
<b>Figura 14.</b> <i>Respostas à questão E7</i> .....	84

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> <i>Mapa das áreas da sala azul</i> .....	15
<b>Tabela 2.</b> <i>Percurso institucionais por idades vs nº irmãos</i> .....	18
<b>Tabela 3.</b> <i>Balanço das intencionalidades para a ação</i> .....	27
<b>Tabela 4.</b> <i>Avaliação das intencionalidades para com as crianças</i> .....	37
<b>Tabela 5.</b> <i>Avaliação das intencionalidades para com as famílias</i> .....	40
<b>Tabela 6.</b> <i>Avaliação das intencionalidades para com a equipa educativa</i> .....	41
<b>Tabela 7.</b> <i>Árvore categorial</i> .....	55
<b>Tabela 8.</b> <i>Apresentação dos resultados relativos à brincadeira “brincar com carros”</i> .....	57
<b>Tabela 9.</b> <i>Apresentação dos resultados relativos à brincadeira com conjunto de cozinha</i> .....	58
<b>Tabela 10.</b> <i>Apresentação dos resultados relativos à brincadeira “cuidar de bebés”</i> ...	59
<b>Tabela 11.</b> <i>Apresentação dos resultados relativos à brincadeira “engomar”</i> .....	60
<b>Tabela 12.</b> <i>Opinião das crianças em relação às duas histórias</i> .....	66
<b>Tabela 13.</b> <i>Respostas dos inquiridos à questão D1</i> .....	69
<b>Tabela 14.</b> <i>Respostas dos inquiridos à questão D2</i> .....	71
<b>Tabela 15.</b> <i>Respostas dos inquiridos à questão D3</i> .....	74
<b>Tabela 16.</b> <i>Respostas dos inquiridos à questão D4</i> .....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS

IP	Intervenção Precoce
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OS	Organização Socioeducativa
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada, Módulo II, integrada no plano de estudos do 3.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta UC visa “qualificar profissionais com uma formação específica para o exercício da docência na Educação de Infância, intervindo numa diversidade de contextos educativos e respostas socioeducativas (formais ou não formais) para crianças dos 0 aos 6 anos” (Escola Superior de Educação de Lisboa, 2019, p.1). Neste sentido, o processo de construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância contemplou práticas profissionais supervisionadas realizadas em contexto de Creche e em Jardim de Infância.

O documento pretende apresentar um *retrato* da minha identidade enquanto estagiária numa Organização Socioeducativa (OS) de natureza solidária (IPSS), inserida no concelho de Lisboa. Neste contexto, acompanhei um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. Ao longo deste percurso, integrei-me numa equipa educativa, composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa e estabeleci relações de natureza profissional com as famílias das crianças.

O relatório encontra-se dividido em seis capítulos, sendo este o primeiro - **introdução**; no segundo capítulo, realiza-se a **caracterização de uma ação educativa contextualizada** que engloba uma descrição detalhada acerca do meio envolvente à OS, o contexto socioeducativo, a equipa educativa e as crianças; o terceiro capítulo diz respeito à **análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância** que contempla as intenções para a ação direcionadas às crianças, famílias e equipa educativa, enquanto estagiária, acompanhadas por uma avaliação e reflexão sobre a sua concretização. Este capítulo inclui o processo de intervenção no âmbito da PPS II, nomeadamente os objetivos, estratégias, rotinas, espaços, tempo, materiais e outras dimensões da prática realizada. Posteriormente, no quarto capítulo, é apresentada a **investigação** realizada em torno das "conceções das crianças, famílias e equipa educativa sobre estereótipos de género"; inicialmente, é identificada e fundamentada a problemática emergente; de seguida, apresenta-se a revisão de literatura mobilizada sobre o objeto de estudo; depois, é apresentado o roteiro metodológico e ético seguido, a que se segue a apresentação e discussão dos dados recolhidos ao longo da investigação. O quinto capítulo corresponde

à minha reflexão acerca da **construção da profissionalidade docente como educadora de infância**. Depois, no sexto capítulo, tecem-se algumas **considerações finais**. Por fim, apresentam-se as **referências** utilizadas no presente trabalho e os **Anexos**, com informação complementar.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma caracterização fundamentada do meio envolvente à Organização Socioeducativa (OS). Para isso, primeiramente, apresentam-se as particularidades do meio envolvente à OS onde realizei a minha PSS II. De seguida, apresenta-se uma caracterização da OS, contemplando o tipo de organização, missão, modelo pedagógico, estrutura das instalações, espaços interior e exterior e ofertas educativas. Depois, caracteriza-se a equipa educativa presente na OS, com destaque para a equipa educativa da *Sala Azul*, uma vez que foi com essa equipa que realizei a PSS II. Por fim, o capítulo apresenta a caracterização das crianças e das famílias, com base num conjunto de dados recolhidos e observados ao longo do período de estágio no âmbito da PSS II.

## 2.1. *Conhecendo o terreno* - O meio envolvente à OS

É fundamental iniciar este capítulo com uma caracterização do meio envolvente à OS, pois as características do mesmo têm um impacto significativo, não só para o funcionamento da OS, mas também para as crianças, famílias e equipa educativa. O meio envolvente pode incluir fatores, como a localização geográfica, a comunidade, o acesso a recursos, cultura local, entre outros, que poderão influenciar a qualidade da prática pedagógica da OS. Com efeito, ao avaliar o meio envolvente, é possível identificar oportunidades e desafios que o contexto pode oferecer, de forma a corresponder às necessidades das crianças e aumentar as experiências das mesmas.

A Organização Socioeducativa na qual realizei o meu estágio profissionalizante, entre os dias 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023, localiza-se num bairro histórico, situado na zona ocidental da cidade de Lisboa, junto ao rio Tejo. Trata-se de uma área *rica* em espaços verdes e património histórico e cultural, possuindo diversas igrejas, jardins e palácios, sendo favorável para as crianças da *Sala Azul*, na medida em que esta proximidade permite a realização de visitas em contexto escolar a estes locais. O Palácio, que se encontra próximo da OS, permite às crianças desfrutar de locais com riqueza histórica; um Jardim Botânico próximo da OS é frequentemente visitado pelas crianças em contexto escolar na companhia da equipa educativa, pois que permite às mesmas o contacto com a natureza e a vida ao ar livre, dada a diversidade de fauna e flora

existentes. Estes locais são também frequentados pelas crianças e pelas suas famílias fora do contexto escolar, devido à sua riqueza e proximidade local. Em algumas circunstâncias, estes espaços tornam-se como pontos de reencontro de algumas crianças, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

As crianças encontravam-se a regressar da casa de banho e foram-se sentando na área das construções para a reunião de conselho. A educadora senta-se ao centro e, nesse instante, uma criança partilha:

Ro.: “*Eu ontem encontrei a Ra. no parque da [...]*”

M.C.: “*E eu ontem vi o A. no parque.*”

As crianças convivem também fora do contexto escolar, devido aos espaços verdes presentes na zona envolvente ao Jardim de Infância e à proximidade dos mesmos às suas residências (Nota de Campo, 03/01/2022).

Na envolvência da OS, existe uma alargada oferta de comércio local, como cafés, frutarias, cabeleireiros, farmácias, sapatarias e, ainda, algumas cadeias de supermercados. Desta forma, é possível constatar que a OS se situa numa zona privilegiada em termos de comércio local, pois esta proximidade pode potenciar a aquisição de novos conhecimentos e novas experiências para as crianças. A título de exemplo, as crianças realizaram uma visita a um supermercado local no âmbito de um trabalho de projeto desenvolvido e denominado de “*O que é comida vegetariana?*” (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório, pp. 202-297). A visita, realizada através de um percurso pedestre devido à proximidade e características do meio envolvente, contribuiu ainda para as crianças conhecerem melhor a comunidade vizinha e aumentou o leque de experiências e conhecimentos das mesmas.

Relativamente à rede de transportes e vias de comunicação, a OS localiza-se numa área revestida por um alargado leque de transportes públicos (autocarros, elétricos), que conectam o bairro a várias estações de comboio, metro e a importantes pontos da cidade. Este fator é primordial para algumas famílias, que necessitam destes meios para colocar as crianças no JI e se deslocarem para os seus locais de trabalho de forma eficiente. Devido à localização geográfica, a rede de estradas desta zona permite ainda às famílias que se deslocam em viatura própria chegar rapidamente ao centro da cidade, à zona

ribeirinha, a outros concelhos vizinhos, às suas próprias casas ou aos seus locais de trabalho.

No que se relaciona com a população residente na zona geográfica da OS, a mesma possui uma distribuição de género relativamente equilibrada e uma pirâmide demográfica estacionária, pois tanto existe um elevado número de população mais velha, como de população mais jovem (*Instituto Nacional de Estatística (INE), 2023*). Na sua maioria, a população mais jovem possui como habilitações académicas o ensino superior e a população mais velha o ensino básico. A maioria da população encontra-se empregada, sendo o setor terciário o setor de atividade económica mais predominante (*INE, 2023*). Trata-se de uma área predominantemente habitada por pessoas de classe média-alta, estando, deste modo, em conformidade com a classe social das famílias da *Sala Azul* (*INE, 2023*). Em termos de nacionalidade, a maioria da população residente possui nacionalidade portuguesa; no entanto, a freguesia é bastante visitada por turistas de outras nacionalidades (*INE, 2023*).

Quanto à rede de edifícios, trata-se de uma zona que apresenta uma mistura de construções antigas, com construções recentes, tais como: edifícios históricos e antigos; habitações de renda mais modesta; apartamentos modernizados e condomínios exclusivos (*INE, 2023*). A OS possui um contraste arquitetónico nas suas instalações, na medida em que, após uma ordem de despejo, reinstalou-se num edifício com características arquitetónicas antigas. Mais tarde, devido a alterações ao nível das valências, o edifício foi expandido (*Projeto Educativo, 2023*) de forma mais modernizada e, por essa razão, as características arquitetónicas do mesmo são igualmente contrastantes.

No que se refere ao bairro envolvente à OS, de uma forma geral, o mesmo possui um ambiente tradicional; todavia, tem sido alvo de alguma renovação e modernização recentemente.

## **2.2. Conhecendo um universo único – O contexto socioeducativo**

O contexto socioeducativo possui diversas dimensões, como a organização e a qualidade das infraestruturas, a formação dos profissionais, os pilares educativos, as oficinas curriculares e extracurriculares, etc., que podem influenciar significativamente o desempenho da equipa educativa, o funcionamento do ambiente educativo e o

desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, no que diz respeito ao tipo de organização, a OS onde realizei o meu estágio profissionalizante corresponde a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), regulada e financiada pelo Estado de forma a garantir que as atividades realizadas estejam de acordo com a legislação e que os serviços prestados sejam de qualidade. Tem capacidade para 130 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, sendo que os serviços prestados são gratuitos ou remunerados, dependendo da situação económico-financeira de cada família.

No cumprimento da sua missão, a OS “promove uma abordagem reflexiva e de permanente cooperação, proximidade e vinculação com as famílias, desenvolvendo e centrando a ação pedagógica numa rede democrática e de respeito, de participação e colaboração num movimento dialético equilibrado entre o sucesso educativo e a felicidade integral da criança” (Projeto Educativo, 2023 p.7). A nível pedagógico, a OS rege-se pelo *Movimento da Escola Moderna (MEM)* que, de acordo com Folque (1999), trata-se de um modelo que desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais. O MEM norteia-se para três finalidades, a iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e dos valores sociais e reconstrução cooperada da cultura (Projeto Educativo, 2023). Assim, de acordo com o Projeto Educativo (2023), “neste modelo curricular, para além de existir uma “descentração” do poder, a aprendizagem é feita através da relação entre pares, onde existe a partilha de saberes e entreajuda” (p.12).

No que respeita à estrutura das instalações, ao nível das instalações interiores, a OS compreende três andares (cave, piso 0 e piso 1), ligados por uma rede de escadas e elevador. O piso 0 destina-se ao Berçário e à valência de creche e a cave destina-se ao Pré-Escolar (cf. Figura 1), sendo um fator favorável para o controlo das crianças e gestão de atividades, recursos e profissionais. Esta característica contribui ainda para que algumas oficinas curriculares e extracurriculares decorram com crianças de diferentes salas, promovendo uma maior relação entre salas. O piso 1 compreende a sala da direção, os balneários dos colaboradores e uma arrecadação com materiais. As salas são identificadas por cores, facilitando as crianças e os adultos a identificar a sala a que pertencem ou procuram.

Na relação com as famílias, a OS defende uma relação *aberta*, pelo que estas são *interessadas e participativas* nos projetos de sala:

A mãe de V.C. auxilia V.C. a vestir a sua bata e, enquanto isso, comunica: “O VC ontem, quando chegou a casa, perguntou-me porque é que eu como comida vegetariana.” | Educadora: “É um projeto que estamos a iniciar com a Juliana.” [...] Mãe de V.C.: “Se a Juliana quiser, estou disponível para vir cá cozinhar alguma coisa vegetariana”. (Nota de Campo, 62, 06/01/2023).

Para além da área das salas de atividades, a OS contém ainda outros espaços essenciais para o bom funcionamento da mesma, tais como: secretaria, cozinha, biblioteca, sala de direção sala de materiais, salas polivalentes, copas, espaços de refeição, casas de banho para crianças e casas de banho para adultos, etc. (cf. Figura 1).

**Figura 1.**

*Organização dos pisos da OS*

SALA DIREÇÃO	BIBLIOTECA	ARRECADAÇÃO COM MATERIAIS		BALNEÁRIOS COLABORADORES	1º PISO
SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS	WC PÚBLICA	3 SALAS CRECHE (sala violeta, amarela e salmão)			R/C
2 COPAS (berçário e creche)	4 WC (1 por sala)	DORMITÓRIO (Jardim de Infância)	PÁTIO EXTERIOR (Sala violeta, amarela, salmão e berçário)	REFEITÓRIO (Sala violeta, amarela, salmão e berçário)	
SALA DE COLABORADORES	REFEITÓRIO (Jardim de Infância e sala rosa)	SALAS JARDIM DE INFÂNCIA	RECREIO c/ WC	6 WC (1 por sala (4) + 1 adaptada + 1 funcionários)	CAVE
REFEITÓRIO COLABORADORES	COZINHA	1 SALA CRECHE (Sala rosa)	SALA ARRUMOS	2 SALAS POLIVALENTES (para oficinas)	

O **espaço exterior** possui áreas ao ar livre que permitem que as crianças explorem os espaços num ambiente *seguro e estimulante*. Este espaço inclui um campo em relva sintética que permite as crianças realizarem diversas atividades, como jogar à bola, realizar a oficina de educação física, andar de triciclos, correr, saltar, etc. Esta área encontra-se devidamente vedada, estando protegida para que as crianças possam brincar livremente com acesso ao risco, mas sem perigo. O espaço exterior possui alguns elementos naturais, como árvores e canteiros com ervas e uma cozinha de lama, que

permite um contacto mais direto com o meio ambiente. Nesta área, encontra-se também espaços de socialização, como o castelo, bancos, etc., fundamentais para promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças. É um local com uma *elevada* variedade de recursos (legos, brinquedos, carros, triciclos, entre outros) e equipamentos (escorrega, castelo e baloiços) que contribuem para que as crianças desenvolvam habilidades e competências. Quanto aos equipamentos, é importante referir que são inspecionados e limpos regularmente para garantir a sua segurança e manutenção. Todas as salas possuem um acesso direto ao recreio exterior. Assim, este é um espaço comum a todas as crianças de JI que as permite fortalecer os laços com as crianças das outras salas.

No que diz respeito às ofertas educativas, a OS contempla um Projeto denominado de *Projeto Linguagens da Arte (PLA)*, que oferece atividades curriculares a todas as crianças da Organização. Este projeto é composto por oficinas das mais variadas áreas do currículo (*oficina de expressão motora, arte nas mãos, entrelaçar-te, música, chuva de histórias*), que são conduzidas por um leque de profissionais de cada área. Este projeto, de acordo com o Projeto Educativo (2022), tem como objetivo “proporcionar a todas as crianças de creche e pré-escolar múltiplas experiências na área da expressão e comunicação, promovendo e potenciando o desenvolvimento na criança de diferentes formas de expressão em todos os seus domínios: oral, musical, plástico, dramático e dança.” (p.9). Para além disso, a OS propicia ainda uma oferta de atividades extracurriculares (*inglês, Jiu Jitsu, filosofia*), que ocorrem fora do horário letivo (Regulamento Interno [RI], 2022/2023). Existe, ainda, a “*Cartola dos livros*” que procura incentivar práticas de leitura em família, permitindo a todas as crianças e às suas famílias requisitarem livros da biblioteca (PEE, 2019/2022). A OS estabeleceu parcerias com várias instituições e organismos, com carácter diverso consoante a natureza das suas funções.

## 2.3. *Conhecendo os adultos - A equipa educativa*

Antes de abordar o ambiente educativo, considero essencial realizar uma caracterização detalhada da equipa educativa, visto que esta exerce uma *forte* influência no ambiente educativo.

### 2.3.1. A equipa educativa da OS

A direção técnica e pedagógica da OS é composta por dois elementos do corpo docente: a diretora técnica, responsável pela orientação pedagógica da creche, e a diretora pedagógica, responsável pela orientação pedagógica do pré-escolar. Na creche, colaboram 5 educadoras, uma para cada grupo de crianças e, no pré-escolar, 3 educadoras, afetas aos três grupos (Projeto Educativo, 2023). As educadoras de infância distribuem-se pelas salas de Berçário, Creche e JI, segundo critérios definidos pela direção.

A equipa educativa promove o envolvimento das famílias no contexto escolar, convidando-as ao longo do ano letivo a participarem em atividades curriculares, sendo esta característica um dos pilares da OS. A relação escola-família é uma dimensão fundamental que “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1998, p.55). O/A Educador/a de Infância tem um papel primordial na construção dessa relação e, por essa razão, cabe a este/a “criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas.” (Silva et. al., 2016, p.17).

Ao longo da PPS II, observei que a equipa educativa se reúne com alguma frequência para delinear o programa anual de atividades, transmitir informações importantes e/ou outras questões pedagógicas necessárias de definir.

### 2.3.2. A equipa educativa da *Sala Azul*

A *Sala Azul*, espaço onde realizei a PPS II, integra uma equipa educativa composta por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa. A Educadora

Cooperante, embora seja a educadora mais recente na OS, é uma profissional que conta com vários anos de experiência na área da Educação de Infância, tendo trabalhado 10 anos numa IPSS “com crianças de todas as faixas etárias, desde berçário a pré-escolar. [...] [e] exerci a função de diretora pedagógica [no último ano]. Em 2017, recebi o convite para vir trabalhar para esta Associação. Estive 4 anos letivos consecutivos em creche e este é o segundo ano em que estou na resposta social e educativa de pré-escolar” (cf. Anexo B – transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

A Auxiliar de Ação Educativa é membro na organização desde os primórdios da sua abertura, possuindo largos anos de experiência nesta área. Em equipa, a Educadora Cooperante e a Auxiliar de Ação Educativa zelam pelos interesses e bem-estar das crianças, bem como pela promoção da autonomia. Em conjunto, as duas profissionais, embora com funções distintas, promovem uma cultura de respeito mútuo e de colaboração, onde todos são valorizados e respeitados pelo seu papel e contribuição, o que vai ao encontro do que é defendido por Cardoso e Leite (2012) - a educação é um trabalho em equipa e a colaboração é fundamental para o sucesso das crianças e da OS como um todo.

#### **2.4. *Conhecendo o ambiente* – O ambiente educativo**

O Jardim de Infância é uma das primeiras experiências escolares das crianças, e a forma como é estruturado o ambiente educativo pode ter um impacto significativo no seu desenvolvimento e aprendizagem (Kohlberg, 1969). Um ambiente *educativo bem concebido* é um espaço que oferece às crianças oportunidades de aprendizagem, exploração, descoberta e socialização. Neste sentido, de acordo com o autor, a qualidade do ambiente educativo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, e pode influenciar a sua motivação e interesse em aprender (Kohlberg, 1969).

De acordo com o Projeto Educativo (2022), a Educadora Cooperante privilegia “os momentos em que o grande grupo se encontra presente, como por exemplo nas histórias ou no preenchimento dos instrumentos de pilotagem, entendidos como instrumentos de regulação da vida do grupo. Do mesmo modo, considero os momentos

de atenção individualizada como sendo fundamentais para o desenvolvimento das crianças, tendo estes um papel fulcral na nossa rotina diária. [...] o facto de ser um grupo de formação vertical, é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças”. Esta perspetiva da Educadora Cooperante corresponde ao que Silva et al. (2016) preconizam: “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças” (p.24).

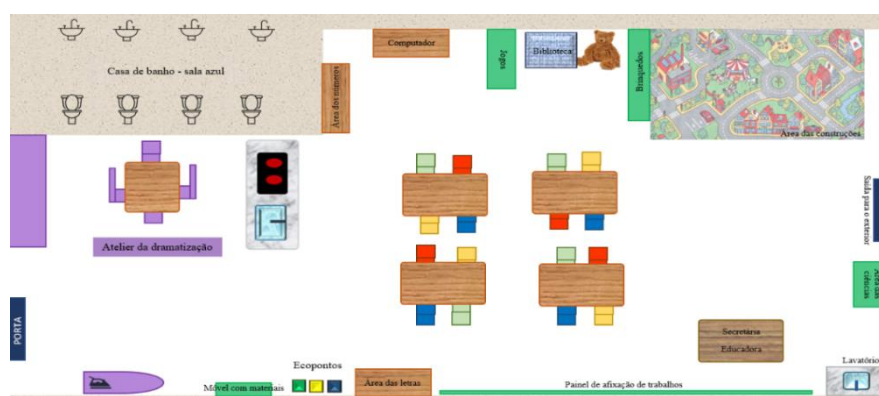
No que diz respeito à organização do espaço, a *Sala Azul* é um espaço com boa luminosidade natural, possuindo duas janelas e uma porta em vidro que facilita o acesso das crianças ao espaço exterior. De acordo com o modelo pedagógico adotado pela OS, o *MEM*, “a sala encontra-se organizada por áreas básicas de atividades, devidamente adequadas à faixa etária a que se destinam. O contexto foi organizado de forma que as crianças do grupo explorem livremente e contactem com materiais e espaços diversificados” (Projeto Educativo, p. 15).

Relativamente às áreas da sala, as mesmas possuem limitações de acesso, devido a condições espaciais:

Após a hora do lanche, as crianças dispersaram-se livremente pelas diferentes áreas da sala, mas respeitando os limites de lotação por área. [...] Algumas áreas da sala possuem limites de lotação, devido a questões espaciais. A área da matemática e a área das letras, por exemplo, possui um limite de 2 crianças, pois compreende apenas uma secretária com duas cadeiras. Já a área do atelier da dramatização abrange quatro crianças. (Nota de Campo 6, 21/10/2022).

**Figura 2.**

*Mapa das áreas da sala de atividades*



Não obstante, a *Sala Azul* compreende uma variedade e riqueza de recursos e, ao longo do ano letivo, as salas vão sendo enriquecidas com brinquedos/jogos doados ou oferecidos pelas crianças e pela equipa educativa:

A propósito desta conversa, questioneei a educadora de forma a entender se as crianças contribuem com brinquedos para a sala de atividades, tendo a educadora indicado que sim. (Nota de Campo 25, 08/11/2022).

De acordo com Projeto Educativo, “o espaço foi concretizado de forma a potenciar a autonomia e desenvolvimento nas crianças” (p.15). Assim, todos os materiais encontram-se ao alcance do grupo e, são escolhidos, diariamente, três responsáveis de sala, sendo que existem alguns instrumentos reguladores do grupo.

A educadora, após a marcação das presenças, o preenchimento do mapa do tempo e seleção dos responsáveis do dia, inicia a hora do conto [...] [diariamente, ocorrem também] reuniões de conselho que atuam para planeamento, avaliação, análise de ocorrências significativas. (Reflexão semanal de 17 a 21 de outubro de 2022).

O espaço permite que todas as crianças tenham acesso a todas as áreas da sala; o mobiliário é adequado às dimensões das crianças, tais como mesas, cadeiras, prateleiras, etc. A decoração da sala é feita através de trabalhos realizados pelas crianças, existindo diversos painéis ao longo do espaço que permite a exposição desses mesmos materiais (cf. Tabela 1). De acordo com o Projeto Educativo (2022), é importante que as crianças tenham um *bom* conhecimento do espaço da sala, sendo esta uma competência que se adquire através da exploração e apropriação do mesmo.

**Tabela 1.**

*Áreas da sala azul*

<b>Nome da área</b>	<b>Limite</b>	<b>Descrição</b>
<b>Biblioteca</b>	3 crianças	Neste espaço, as crianças encontram diversos livros que podem ser manuseados e explorados por si. É uma área de iniciação à leitura que promove o gosto pelo objeto livro.
<b>Atelier da dramatização</b>	4 crianças	Espaço promotor do desenvolvimento da imaginação, do faz de conta. Concretização do jogo simbólico. Constituído pela tradicional área da casinha, tem uma cozinha, uma mesa, uma cama para os bonecos, um carrinho de bebê, uma tábua de engomar, um ferro, fantoches e alguns adereços.
<b>Oficina da escrita</b>	2 crianças	É um espaço destinado à familiarização com o código escrito. Neste espaço são expostos os textos enunciados pelas crianças e as tentativas várias de pré-escrita e escrita realizadas.
<b>Área das Construções</b>	6 crianças	Podemos encontrar legos e carros de diversos tamanhos, blocos em madeira. É uma área onde as crianças dão asas à sua imaginação.
<b>Atelier de Atividades Plásticas</b>	2 crianças	Constituído por uma mesa destinada às produções artísticas, um armário onde se encontram tintas, pincéis, esponjas, tecidos e outros materiais de desperdício e um ponto de água.
<b>Laboratório de Ciências</b>	3 crianças	Constituído por um armário com várias gavetas, onde encontram vários elementos da natureza à disposição das crianças, como paus, folhas, conchas, pinhas. Têm ainda lupas, óculos protetores, material para experiências, binóculos. Queremos acrescentar outros materiais, nomeadamente, uma balança.

*Nota.* Retirado de Projeto Educativo (2022, pp.15-16).

Para além destas seis áreas, a sala possui ainda um espaço de jogos de mesa que “promovem o raciocínio lógico-matemático, como blocos lógicos, uma régua numérica, um ábaco, barras de cálculo- *cuisenaire*, uma área polivalente com mesas para a realização de várias atividades e uma área onde se encontram todos os instrumentos reguladores do grupo- Instrumentos de Pilotagem, como o Mapa das Presenças, o Mapa das Atividades, o Diário de Grupo, o Mapa dos Responsáveis, o Plano Semanal, o Mapa do Tempo e o Calendário” (Projeto Educativo, 2022, p. 17).

Os instrumentos ajudam o/a educador/a e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como "informantes da regulação formativa (Folque, 2012).

Quanto à organização do tempo, este corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. Assim, existe uma rotina pedagógica, uma vez que é

planeada pela educadora e pelas crianças, que sabem o que irão fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (Projeto Educativo, p.18).

## **2.5. Conhecendo o grupo - as Crianças**

O grupo de crianças da *sala azul* é composto por um total de 22 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades entre 2 e 5 anos. É importante destacar que, como afirmado por Ferreira (2004, p.76), "a idade não corresponde a uma variável natural", e a variabilidade do desenvolvimento biológico, psicológico e social muitas vezes não permite estabelecer uma correspondência clara entre tamanho, idade e competências. Portanto, ser mais frágil do ponto de vista físico não significa necessariamente ser mais novo, nem implica ter menor competência cognitiva ou social (Ferreira, 2004).

Considerando a amplitude etária do conjunto de crianças da sala azul, constata-se uma heterogeneidade no que diz respeito às idades, o que, por sua vez, contribui para a presença de crianças em “níveis de desenvolvimento e interesses distintos” (Projeto Educativo, 2022, p.5). Nesse sentido, cabe ressaltar que, a título de exemplo, enquanto as crianças mais novas (2 e 3 anos) carecem de um momento de descanso em horário escolar, utilizam fralda e recorrem à chupeta nesse período, em contrapartida, as crianças mais velhas (4 e 5 anos) não demandam tais cuidados, o que evidencia que as diferenças entre eles não se restringem apenas às suas habilidades cognitivas, mas também se estendem ao seu desenvolvimento físico e comportamental.

Com o intuito de analisar a heterogeneidade do grupo de crianças, tendo em consideração fatores biossociais como a idade, a experiência institucional de partida, a partir da análise da tabela 2, verifica-se que todas as crianças frequentaram a creche, no entanto, devido à ampla faixa etária do grupo, as crianças de 3 anos encontram-se “no processo de integração, sendo o acolhimento (separação da família), um momento que gera ansiedade em algumas crianças que transitaram para a sala azul.” (Projeto Educativo, 2022, p.4).

Algumas despedidas são marcadas por algum choro, nomeadamente, pelas crianças que possuem três anos e transitaram da creche para o pré-escolar no presente ano letivo. De forma a ultrapassar este momento, a educadora cooperante realiza algumas estratégias, no entanto, estas variam de criança para criança (Excerto da reflexão semanal de 21 a 25 de novembro de 2022).

Constata-se que as crianças nascidas em 2017 e 2018 se encontram no segundo e terceiro ano de Jardim de Infância, respetivamente.

No que concerne à estrutura familiar do grupo, constata-se que a maioria das crianças (73%) possui irmãos, com exceção de apenas 6 crianças. Ademais, pode constatar, através de conversas informais com a equipa educativa, que muitos desses irmãos frequentam ou frequentaram a mesma instituição, o que sugere que a OS é uma escolha de eleição das famílias para a educação de seus filhos. (Cf. Tabela 2).

**Tabela 2.**

*Percurso institucionais por idades vs. nº irmãos*

<b>Nome</b>	<b>Ano de nascimento</b>	<b>Idade</b> Outubro 2022 < fevereiro 2023	<b>Frequência do Jardim de Infância</b>	<b>Frequência da Creche</b>	<b>Nº irmãos</b>
MA.	2019	2 anos e 10 meses < 3 anos e 2 meses	1º ano	Sim	2
Ar.	2019	2 anos e 10 meses < 3 anos e 2 meses	1º ano	Sim	1
FP.	2019	2 anos e 11 meses < 3 anos e 3 meses	1º ano	Sim	1
FG.	2019	3 anos e 3 meses < 3 meses 7 meses	1º ano	Sim	1
FD.	2019	3 anos e 4 meses < 3 anos e 8 meses	1º ano	Sim	1
MD.	2019	3 anos e 5 meses < 3 anos e 9 meses	1º ano	Sim	0
Lu.	2019	3 anos e 6 meses < 3 anos e 10 meses	1º ano	Sim	1
ZM.	2019	3 anos e 7 meses < 3 anos e 11 meses	1º ano	Sim	2

Vi.	2019	3 anos e 8 meses < 4 anos	1º ano	Sim	1
MT.	2018	3 anos e 11 meses < 4 anos e 3 meses	2º ano	Sim	1
Ra.	2018	4 anos e 1 mês < 4 anos e 5 meses	2º ano	Sim	1
Me.	2018	4 anos e 2 meses < 4 anos e 6 meses	2º ano	Sim	1
Ro.	2018	4 anos e 6 meses < 4 anos e 10 meses	2º ano	Sim	0
Be.	2018	4 anos e 6 meses < 4 anos e 10 meses	2º ano	Sim	0
TC.	2018	4 anos e 7 meses < 4 anos e 11 meses	2º ano	Sim	1
MB.	2018	4 anos e 7 meses < 4 anos e 11 meses	2º ano	Sim	2
MC.	2018	4 anos e 7 meses < 4 anos e 11 meses	2º ano	Sim	0
VC.	2017	5 anos < 5 anos e 4 meses	3º ano	Sim	1
VN.	2017	5 anos e 3 meses < 5 anos e 7 meses	3º ano	Sim	0
Am.	2017	5 anos e 3 meses < 5 anos e 7 meses	3º ano	Sim	0
TV.	2017	5 anos e 5 meses < 5 anos e 9 meses	3º ano	Sim	2
LC.	2017	5 anos e 5 meses < 5 anos e 9 meses	3º ano	Sim	1

*Nota.* Dados facultados pela educadora cooperante.

Na *sala azul*, todas as crianças possuem nacionalidade portuguesa, embora três delas possuam descendência estrangeira, oriundas de países como Brasil, Colômbia e Venezuela. Este fator reflete-se na linguagem utilizada pelas crianças, como é o caso de Be., que apresenta expressões influenciadas pelo idioma de origem da sua família brasileira.

BE: *“No outro dia, fui comer uma casquinha e pedi sorvete de morango. Na casquinha tinha um negócio colorido.* Be. é uma criança de nacionalidade portuguesa, no entanto, os seus pais nasceram no Brasil. Por essa razão, Be. sofre influências ao nível da linguagem, falando também português do Brasil. (Nota de campo 65, 21/10/2022).

No grupo, existe uma criança que requer Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma vez que foi diagnosticada com a *Síndrome de Snijders Blok Campeau*<sup>1</sup>, a qual acarreta dificuldades no desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico. Para suprir as suas necessidades, Am. é acompanhada por uma equipa de Intervenção Precoce (IP) composta por duas terapeutas, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional. A equipa de IP e a educadora cooperante trabalham colaborativamente, tal como perceptível na seguinte nota de campo:

Enquanto as crianças se encontram a brincar pelas diferentes áreas da sala, a educadora começa a preencher a “ficha de caracterização da criança no contexto de J.P”, solicitado pela equipa de intervenção precoce atribuída a Am. Neste documento, a educadora tem de colocar aquilo que Am. já é capaz, ou ainda não, de realizar, bem como outros aspetos relativos ao desenvolvimento da criança (nível de concentração, participação, motricidade global, etc). (Nota de campo 24, 2/11/2022).

Através do trabalho colaborativo entre as profissionais, estabelecem-se objetivos específicos e definem-se atividades e estratégias que visem maximizar o desenvolvimento da Am. e atender às suas necessidades educativas especiais.

A família de Am. é um pilar essencial no processo de intervenção precoce, colaborando ativamente com a equipa de IP e a educadora cooperante para garantir a continuidade das atividades terapêuticas em casa. Para isso, Am. conta com um caderno azul que funciona como um diário, contendo fotografias, desenhos e fichas realizadas pela criança, bem como partilhas sobre as suas conquistas ou momentos significativos, como por exemplo:

“A Am. adotou um cão!”; “Saiu um dente à Am.” ou “a Am. plantou uma flor!”. No final da reunião de conselho, a Am. quis mostrar ao grande grupo o seu caderno azul (caderno que utiliza nas sessões de terapia). A Educadora

---

<sup>1</sup> Nota. A *Síndrome de Snijders Blok Campeau* é uma condição genética rara que afeta o desenvolvimento neurológico e cognitivo, causando atrasos no desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. De acordo com Snijders Blok e Campeau (2019), a síndrome é causada por mutações no gene SON e apresenta características como atraso no desenvolvimento da fala, habilidades motoras finas e grossas, além de comportamento hiperativo e dificuldades de aprendizagem.

perguntou: “*O que estavas a fazer aqui, nesta fotografia?*” A Am. respondeu: “*Uma flor*”. Educadora: “*A Am. plantou uma flor*”. Am. é uma criança acompanhada por uma equipa de Intervenção Precoce. [...] O seu caderno azul vai sendo preenchido pela educadora, terapeutas e família da Am., sobre a sua evolução. (Nota de campo 20, 28/10/2022).

Considerando a heterogeneidade do grupo, não é possível proceder a generalizações abrangentes. No entanto, importa frisar algumas potencialidades e fragilidades que pude detetar por meio das minhas observações. Assim sendo, logo no início da PPS, verifiquei que se trata de um grupo de crianças *autónomo*, quer nos momentos de cuidado pessoal e alimentação, quer nos momentos de brincadeira.

No que diz respeito aos momentos de cuidado pessoal, “após o horário de almoço e a lavagem dos dentes, que ocorre todos os dias...” (Nota de campo 43, 22/11/2022), observei que todas as crianças conseguem escovar os dentes de forma autónoma. Além disso, todas as crianças, no momento da sesta, são incentivadas a despirem-se e a descalçarem-se, o que tem um impacto significativo no seu desempenho em relação à autonomia:

Ar. começa por tirar as suas botas, que possuem cordões e um fecho. Ao observá-lo, tenho o impulso para o ajudar a abrir o fecho, mas a educadora informa-me: *A Juliana não precisa de ajudar, eles conseguem tirar tudo sozinhos*. (Nota de campo 13, 15/10/2022).

Os momentos de refeição, lanche e almoço decorrem de forma notoriamente autónoma. De acordo com o Projeto Educativo (2022), o grupo é bastante autónomo, mesmo nos momentos das refeições e da higiene. Realizam recados e tarefas de forma independente, como ir buscar a fruta à cozinha” (p.5). Em alguns casos, determinadas crianças apenas requerem assistência adicional durante momentos de maior fragilidade. Não obstante, é notável a existência de um *forte* espírito de entreatajuda no seio do grupo, sendo que as crianças, sobretudo as mais velhas, frequentemente intervêm e auxiliam os seus pares a superar a situação:

Durante a hora de almoço, MA não queria comer a sopa sozinha, pedindo ajuda. [...] Educadora: “*Queres que o VC te dê a sopa?*”. MA: “*Sim*”. Educadora: “*E, claro, VC, queres dar a sopa à MA?*”. VC não se importou, levantou-se, colocou a sua cadeira junto do lugar de MA e foi-lhe dando a sopa à boca. (Nota de campo 47, 28/11/2022).

Estes momentos de colaboração e entreaajuda são transversais a outras ocasiões (abotoar botões, colocação do nome no mapa de responsáveis, trazer o cesto da fruta para a sala, etc.), possibilitando que os pares trabalhem em conjunto para superar desafios. De acordo com o Projeto Educativo (2022), “as crianças mais velhas, na sua maioria, assumiram uma posição protetora para as crianças mais novas. Apoiam-nas a identificar trabalhos, recorrendo aos cartões com os seus nomes ou a arrumar as áreas quando estas necessitam de apoio” (p.5). Esta dinâmica de cooperação e superação estende-se para outras situações, sendo visível uma cultura de solidariedade e cooperação entre as crianças, conforme ilustram a nota de campo seguinte e as figuras 3, 4 e 5.

Após esta decisão, os responsáveis tiveram de ir escrever no “mapa dos responsáveis” presente na sala os seus respetivos nomes. Contudo, Lu ainda não sabe escrever o seu nome e, por essa razão, a educadora diz o seguinte: “*A Lu vai buscar o seu cartão com o nome e fotografia, mostra ao VN e ele escreve.*” Lu foi buscar o seu cartão com o nome e, de seguida, desloca-se para junto do mapa, onde já lá se encontravam os responsáveis. VN: “*Lu, tu vais segurar no cartão.*” Lu segura no cartão enquanto VN copia o seu nome para o mapa. Algumas crianças ainda não conseguem escrever o seu nome e, nesse sentido, a educadora faz questão que seja um colega mais velho a auxiliar. É uma estratégia que atribuiu um certo sentido de responsabilidade às crianças mais velhas e estimula o sentido de entreaajuda entre pares. (Nota de campo 14, 26/10/2022).

### Figura 3 a 5

*Sequência de momentos de entreaajuda entre pares*



Em relação aos interesses do grupo, “é notório que cada criança da sala azul possui uma área de preferência, sendo bastante significativo no tempo que passam na mesma, em comparação com as restantes áreas” (excerto da reflexão semanal de 9 a 13 de janeiro de 2023). Não obstante, de acordo com o Projeto Educativo (2022), o grupo revela um maior interesse por conversas em grande grupo (reuniões), área das construções, atelier da dramatização, atividades de expressão motora, atividades de expressão plástica e conto de histórias.

De acordo com a educadora cooperante, todas as crianças são incentivadas a passar por todas as áreas da sala de forma rotativa, o que faz com que seja natural que todas participem e descubram as potencialidades de cada espaço, incluindo o exterior. Embora algumas áreas sejam mais frequentadas pelas crianças, há uma rotatividade entre elas, com exceção da área das ciências, que ainda possui poucos recursos disponíveis. Conforme o Projeto Educativo (2022) indica, trata-se de uma área está em desenvolvimento e construção, o que pode explicar a sua menor utilização em comparação com as outras áreas da sala.

Por fim, verifiquei que não existe uma exploração das áreas estereotipada, no sentido em que, tanto meninas como meninos brincam com um leque diverso de brinquedos, que vão desde carros até sapatos de salto alto, passando por maquilhagem,

bonecas e utensílios de cozinha, entre outros. Este fator suscitou em mim algum interesse, tendo dado origem à investigação que realizei.

O atelier da dramatização, apesar de ser maioritariamente frequentado por meninas, também é frequentado por uma quantidade substancial de meninos - *que brincam aos pais e às mães, preparam almoços, fazem de conta que estão em viagens de avião e tratam de tarefas domésticas, como passar a ferro*. A área das construções, apesar de ser maioritariamente ocupado por meninos, também é do interesse de várias meninas – *que fazem construções de legos, brincam com os animais, fazem garagens de lego para carros, brincam com animais, entre outros*. A área dos jogos de tabuleiro é frequentada equilibradamente por meninos e meninas, bem como a área das letras, dos números e da biblioteca. As mesas de atividades - que são utilizadas pelas crianças para a realização de desenhos - são também bastante utilizadas pelas crianças de ambos os sexos. (Excerto da reflexão semanal de 9 a 13 de janeiro de 2023).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| " " | | " "

### 3.1. Intencionalidades para a ação

Este capítulo tem como propósito apresentar as intencionalidades educativas que fundamentaram minha prática pedagógica. É importante ressaltar que, ao iniciar a PPS II, foi necessário definir um conjunto de intencionalidades educativas que se dirigiam aos três principais agentes educativos neste ambiente: as crianças, a equipa educativa e as famílias.

Desta forma, as **intencionalidades gerais de ação** definidas foram as seguintes:

- **Promover o desenvolvimento integral das crianças e estimular a sua autonomia, aprendizagem cooperativa e interesse pelo conhecimento** - a primeira intencionalidade visa promover o desenvolvimento integral das crianças, incentivando a sua autonomia, aprendizagem cooperativa e interesse pelo conhecimento. Nesse sentido, pretende-se que as propostas desenvolvidas, emergentes dos interesses das crianças, sejam capazes de estimular o crescimento cognitivo e emocional das mesmas, de forma a prepará-las para os desafios da vida;

- **Estabelecer uma relação de confiança com as crianças e suas famílias, criando um ambiente de afeto e segurança** por meio da criação de um ambiente afetuoso e seguro. Pretende-se que as crianças se sintam à vontade para se expressarem e desenvolverem suas habilidades em um ambiente acolhedor, onde se sintam respeitadas e valorizadas.

- **Estabelecer uma relação de colaboração, respeito mútuo e contribuir com ideias e sugestões que possam enriquecer o trabalho desenvolvido e fortalecer o vínculo com a equipa educativa** – com o objetivo de contribuir com ideias e sugestões que possam enriquecer o trabalho desenvolvido e fortalecer o vínculo com a equipa educativa. É importante que todos trabalhem juntos em prol do desenvolvimento das crianças, valorizando as diferentes perspetivas e habilidades de cada um (Biscaia & Pires, 2020).

- **Atuar de forma ética e profissional, seguindo as orientações pedagógicas da instituição e respeitando as normas éticas e legais da profissão**- é fundamental que os profissionais envolvidos no processo educativo atuem de forma responsável e

comprometida, garantindo a qualidade do trabalho desenvolvido e a segurança das crianças (Freire, 1970, citado por Zanin, 2019).

### **3.1.1. Avaliação da concretização das intencionalidades para a ação**

Com base nas intencionalidades gerais delineadas para a ação, na qualidade de educadora-estagiária, procedo agora a um balanço, avaliação e reflexão da sua concretização. Para oferecer aos leitores uma visão clara desta implementação, a Tabela 3 é apresentada neste relatório. Desta forma, a referida tabela está organizada em três colunas distintas: a primeira contendo a descrição de cada intencionalidade, a segunda coluna contém as metas alcançadas e, por fim, a terceira coluna apresenta exemplos de propostas, ações e descrições sobre a prática, que fundamentam a concretização de cada intencionalidade.

**Tabela 3.**

*Balanço das intencionalidades para a ação*

<b>Intencionalidades gerais</b>	<b>Concretização</b>	<b>Exemplos</b>
Promover o desenvolvimento integral das crianças	Criação de projetos de pesquisa	<p><b>Pesquisa sobre “Porque é que o peixe-balão incha?”</b></p> <p>NC 41, 21/11/2022</p> <p>Estagiária: “Sabem que peixe é este? [apontando para o peixe-balão ilustrado].”</p> <p>Be e Ra: “É o peixe-balão [simultaneamente].”</p> <p>Estagiária: “Exatamente. E sabem porque é que o peixe-balão fica inchado?”</p> <p>Lc, que se encontrava ao lado responde:</p> <p>Lc: “É porque tem bebés”</p> <p>Ra: “Tem ar para respirar”</p> <p>Be: “Tem a água que precisa para beber”</p> <p>Partindo destas respostas diferentes, disse às crianças que no dia seguinte poderíamos descobrir o que o peixe-balão realmente tinha no seu interior...”</p>
		<p>Projeto “O que é comida vegetariana?”</p> <p>NC 50, 20/11/2022</p> <p>“Enquanto as crianças almoçam, passo por uma mesa e comunico: “Hoje o almoço tem muito bom aspeto. Sabem o que é?””</p>

		<p>MC: “Massa e carne” Estagiária: “O que estás a comer sabe a carne?”</p> <p>Me: “Esta carne não é boa” Estagiária: “Isso é um prato vegetariano.”</p> <p>MC: “Vegetariano?” Estagiária: “Nunca ouviram falar em comida vegetariana?”</p> <p>Me: “Eu não.” Estagiária: “Vocês na escola comem todas as semanas pratos de carne, pratos de peixe e um prato vegetariano. O que será um prato com comida vegetariana?”</p> <p>Lu: “É arroz e massinha.” Estagiária: “Ora pensem na palavra. Vegetariano não vos faz lembrar nada?”</p> <p>Ro: “Vegetais!”</p> <p>A conversa estendeu-se até outras mesas, tendo isso dado origem a uma grande conversa no recreio. Verificando algum interesse pela questão – o que é comida vegetariana? – realizei, no dia seguinte, uma discussão preliminar com o grande grupo de forma investigar as potencialidades deste tópico.</p> <p>Após este diálogo, considerou-se que este poderia ser um tópico a ser explorado, pelo que dezoito crianças manifestaram o seu interesse em proceder-se à elaboração de um trabalho de projeto. Assim, em conversações com as crianças, o tópico delineado foi “o que é comida vegetariana?”.</p>
	<p>Atividades lúdicas</p>	<p>NC 32, 15/11/2022</p> <p>LC. chegou à escola com uma sardinha em madeira.</p> <p>Estagiária: Que bonita sardinha. Que bonitos desenhos [...] Sabias que essa sardinha dá para colar no frigorífico?</p> <p>Lc: “Sim. Tem um íman”</p> <p>tenta colar a sardinha no micro-ondas da cozinha (presente no atelier da dramatização).</p> <p>Estagiária: “Achas que dá para colar aí?”</p> <p>Lc: “Não segura. Cai”</p> <p>Estagiária: “Será que há um sítio na sala em que dê? Vamos procurar?”</p>

		<p>Lc: “Sim!”</p> <p>Em conjunto, eu e Lc fomos tentando em vários locais (nas pernas da mesa, no móvel de madeira das cartolinas...)</p>
		<p>NC 50, 29/11/2022</p> <p>Estagiária: “Estás a brincar ao quê?”</p> <p>Be: “Não sei.”</p> <p>Estagiária: “Com esses paus consegues criar um jogo?”</p> <p>Be: “Como?”</p> <p>Estagiária: “Conheces algum jogo chamado mikado?”</p> <p>Entretanto, VC aproxima-se e diz:</p> <p>VC: “Eu sei. É um jogo que se joga com pauzinhos. Temos de tirar sem mexer.”</p> <p>Estagiária: “Exatamente. Queres que te mostre como é?”</p> <p>Be. responde positivamente e os três iniciamos o jogo.</p> <p>Estagiária: “A Juliana vai começar para veres e perceberes. Com um pau, tens de tentar tirar outro sem que nada se mexa. Viste como fiz?”</p> <p>Be entende as regras do jogo e começa também a jogar.</p> <p>Algum tempo depois, junta-se Ro, perguntando se pode também jogar. Afasto-me e as crianças continuam a jogar.</p>
		<p>NC 61, 06/01/2023</p> <p>“Entro na sala, pouso as minhas coisas na mesa e Ra. observa as folhas que trago na mão (duas folhas cor de laranja A4 e uma folha A4 com o desenho do Batman para colorir).</p> <p>Ra.: “Juliana, trouxeste desenhos para nós colorir!!!”</p>

	<p>Atividades selecionadas a partir dos interesses das crianças</p>	<p>Estagiária: “Isto é para o VN., foi o desenho que ele escolheu para colocar na capa do seu portfólio. Na verdade, não trouxe desenhos para vocês colorirem, mas se quiserem, amanhã posso trazer!”</p> <p>Atendendo ao interesse demonstrado por várias crianças, questionei quais eram as imagens que pretendiam pintar, tendo-me comprometido com as mesmas a trazer as imagens impressas no dia seguinte.</p> <hr/> <p>NC 73, 19/01/2023</p> <p>A propósito do projeto “O que é comida vegetariana?”, as crianças demonstraram-se interessadas em descobrir se “a comida vegetariana é vendida no supermercado?”. Atendendo aos interesses das crianças, agendei uma visita a um supermercado de rua, próximo ao Jardim de Infância.</p>
<p>Criar uma relação de confiança com as crianças e suas famílias</p>	<p>Desenvolvimento de uma relação de confiança com as crianças</p>	<p>A presente nota de campo descreve uma situação através da qual promovi uma relação de confiança com as crianças, incentivando a criatividade e resolvendo conflitos.</p> <hr/> <p>NC 39, 16/11/2022</p> <p>As crianças encontravam-se a desenhar, numa das mesas de atividades.</p> <p>Lu faz um risco no desenho de MC.</p> <p>MC: “Juliana, a Lu riscou o meu desenho.”</p> <p>Expliquei a Lu que não se deve estragar o trabalho dos colegas, pois também ela ficaria triste se lhe fizessem o mesmo. No entanto, confronto MC:</p> <p>Estagiária: “Não achas que podíamos fazer uma coisa muito gira a partir desse risco?”</p> <p>MC começa a pensar.</p> <p>Estagiária: “Desenhaste uma casa. E se fizessemos agora uma piscina?”</p>

		<p>MC faz um sorriso e fica muito entusiasmada.</p> <p>Solicitou a minha ajuda para fazer a forma da piscina a partir do risco e depois continuou a fazer o seu desenho sozinha, desenhando boias, pranchas e as mais variadas coisas de se ter numa piscina.</p>
	<p>Ambiente acolhedor para a criança interagir e brincar.</p>	<p>NC 49, 29/11/2022</p> <p>Conhecendo as características desta criança, decido dar-lhe alguma atenção e conforto e, pouco tempo depois, convido-a a jogar um jogo comigo.</p> <p>Estagiária: “Queres jogar um jogo comigo?”</p> <p>Be: “Sim.”</p> <p>Estagiária: “Podes escolher o jogo que quiseres.”</p> <p>Be foi buscar um puzzle e juntas começamos a construir o puzzle. Pouco tempo depois, mais crianças juntaram-se. Aproveitando a presença de novas crianças, fui-me afastando, até que Be. ficou a brincar na mesa com os seus colegas, realizando vários jogos e puzzles.</p>
	<p>Carta de apresentação</p>	<p>No início da minha PPS em contexto de JI, coloquei à entrada da sala uma carta de apresentação minha, com o objetivo de me apresentar às famílias das crianças e estabelecer uma relação de confiança e transparência (cf. Anexo C). A carta de apresentação incluía informações sobre mim, a minha formação e os objetivos com a PPS. Através desta ação, esperava iniciar uma relação positiva e de confiança com os pais e encarregados de educação, mostrando-lhes que estava empenhada em trabalhar em conjunto com eles para o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças.</p>
	<p>Comunicação consistente</p>	<p>Durante minha PPS, mantive uma comunicação regular com as famílias, demonstrando interesse no bem-estar das crianças e estando sempre aberta a ouvi-las.</p> <p>O momento de acolhimento, sobretudo, é bastante importante para a troca de diálogos informais sobre vivências e conquistas alcançadas pelas crianças, entre outros assuntos.</p>

		<p>Excerto da reflexão semanal de 23 a 27 de janeiro de 2023</p> <p>“... Em alguns momentos, tive também a oportunidade de constatar, através de conversas informais realizadas com as famílias, no horário de acolhimento, o entusiasmo das crianças pelo projeto. Isto é, através destes momentos, algumas famílias fizeram questão de partilhar que os seus educandos abordam no ambiente familiar comentários sobre o projeto (...).”</p>
	<p>Parceria com as famílias para enriquecer o processo de aprendizagem</p>	<p>Ao longo do período de PPS, procurei trabalhar em parceria com as famílias. Como exemplo disso, o trabalho de projeto “o que é comida vegetariana?” contou com a colaboração de uma família.</p> <p>“No momento de realização do guião da entrevista a apresentar à mãe de VC., as crianças decidiram convidar esta mãe para realizar um prato vegetariano, uma vez que VC. partilha com o grupo muitas vezes que a sua mãe cozinha muitas vezes comida vegetariana e realiza vários workshops com pessoas que tencionam adotar um estilo de vida mais saudável. A mãe de VC. aceitou o convite e, em conjunto com o seu filho, decidiram o que iriam fazer”.</p>
<p>Colaboração entre os profissionais</p>	<p>Trabalho em equipa</p>	<p>Ao longo da PPS, em conjunto com a e educadora, discutimos estratégias para lidar com situações desafiadoras envolvendo as crianças e trabalhamos juntos para criar um ambiente seguro e acolhedor na sala de aula. Além disso, frequentemente trocamos ideias e feedbacks sobre o desenvolvimento e progresso dos alunos, em busca de melhorar a nossa prática pedagógica em conjunto.</p> <p>“Ao longo deste momento, tive a oportunidade de conversar com a educadora sobre este assunto, tendo a mesma dito que o modelo seguido pela escola é contra este tipo de recursos. Rapidamente referi que, curiosamente, este assunto me estava a fazer refletir bastante, pois, se por um lado permite às crianças estimular a motricidade fina e a destreza manual, por outro, até que ponto pode limitar a imaginação das mesmas?</p> <p>(reflexão semanal de 3 a 6 de janeiro de 2023)</p>

		<p>A presente nota de campo ilustra uma situação de trabalho em equipa no momento de rotina alimentar das crianças.</p> <p>NC 12, 25/10/2022</p> <p>À medida que as crianças vão comendo a sopa, coloco água no copo de cada criança, enquanto a educadora e a auxiliar começam a preparar a distribuição do prato principal. À medida que as crianças vão terminando de comer a sopa, eu, a educadora e a auxiliar vamos auxiliando na recolha das tigelas.</p>
Comportamento ético e profissional	Respeito pela conduta profissional da educadora cooperante	Respeitei os princípios éticos e os códigos de conduta profissional da profissão de educação, tais como a proteção dos direitos e da privacidade das crianças, a promoção de um ambiente seguro e inclusivo e a manutenção da confidencialidade das informações pessoais e sensíveis dos alunos.
	Consciência profissional	Mantive-me ciente das suas limitações e responsabilidades enquanto estagiária, evitando assumir tarefas ou decisões que vão além da sua capacidade ou competência.
	Postura profissional	Mantive uma postura profissional e respeitosa, evitando comportamentos ou linguagem inapropriados.
	Honestidade e transparência	Fui honesta e transparente em relação ao meu desempenho e conduta profissional, reconhecendo e corrigindo eventuais erros ou omissões e procurando sempre aprender com as experiências e <i>feedbacks</i> recebidos.

### 3.2. Intencionalidades para com as crianças

A prática pedagógica é um processo dinâmico que exige do/a educador/a uma busca constante por estratégias que permitam a aprendizagem significativa das crianças (Freire, 1996). Neste sentido, é essencial que o/a educador/a tenha clareza sobre os seus objetivos e metas para que possa orientar a sua ação pedagógica de forma adequada ao grupo de crianças (Grossman et. al., 2009). Apresento, de seguida, as intenções educativas definidas por mim, enquanto estagiária e direcionadas ao grupo de crianças.

- **Promover a integração e socialização das crianças, criando um ambiente acolhedor e de convivência saudável** – através da organização de propostas lúdicas e educativas que incentivem a interação e a cooperação entre as crianças. Também é importante que as regras e normas sejam claras e bem estabelecidas, de modo que as crianças possam compreendê-las e segui-las de forma adequada, promovendo assim um ambiente seguro e harmonioso. O objetivo final é criar um ambiente em que as crianças se sintam felizes, confiantes e capazes de se desenvolverem plenamente.

- **Estimular o desenvolvimento de habilidades socio emocionais, como a empatia, o respeito, a cooperação e a resolução de conflitos**, por meio de propostas que envolvam interações sociais, diálogos, jogos cooperativos e a resolução de conflitos, as crianças são incentivadas a desenvolver habilidades para lidar com situações cotidianas, além de se tornarem mais empáticas, respeitosas e colaborativas. Estimular o desenvolvimento dessas habilidades socio emocionais também contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos, que valorizam a diversidade e os direitos humanos, promovendo uma sociedade mais justa e solidária (Freitas & Costa, 2021).

- **Observar e compreender as necessidades e interesses de cada criança, adaptando as atividades e estratégias educativas para atender às especificidades de cada uma**- visando atender às necessidades e interesses de cada criança individualmente, proporcionando um ambiente de aprendizagem personalizado e inclusivo, que valoriza as habilidades, talentos e diferenças individuais de cada uma.

- **Proporcionar momentos de brincadeira livre e espontânea, valorizando a importância do lúdico no processo educativo** – permitir que as crianças brinquem livremente, sem regras ou objetivos pré-definidos, de modo a incentivar a imaginação, a

criatividade e a exploração do mundo ao redor, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais, como a cooperação, a resolução de conflitos e a empatia.

- **Valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de ideias, respeitando as diferenças e combatendo quaisquer formas de discriminação e preconceito** – reconhecer e valorizar as diferentes culturas e ideias presentes na sociedade, combatendo quaisquer formas de discriminação e preconceito. Zelar por um ambiente educativo inclusivo, em que as crianças aprendam a respeitar as diferenças e a conviver em harmonia com os outros.

- **Estabelecer um diálogo constante com as crianças, ouvindo suas opiniões, interesses e necessidades, e promovendo a participação ativa e responsável delas nas atividades propostas** – promover a participação ativa e responsável das crianças, ouvindo suas opiniões, interesses e necessidades, de forma que se sintam acolhidas e valorizadas no ambiente educativo, tendo voz e vez para expressar suas ideias e contribuir para o processo de aprendizagem coletiva.

- **Avaliar continuamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, identificando possíveis dificuldades e buscando estratégias para superá-las** - avaliar continuamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, identificando possíveis dificuldades e procurar estratégias para superá-las, visando garantir o desenvolvimento integral de cada uma.

### **3.2.1. Avaliação das intencionalidades para com as crianças**

Enquanto educadora estagiária, tinha como objetivo promover o desenvolvimento das crianças em diferentes áreas, valorizando a sua individualidade e promovendo um ambiente acolhedor e de aprendizagem significativa. Para avaliar a concretização das intencionalidades educativas, apresento exemplos que ocorreram no contexto da Prática Profissional Supervisionada e que se encontram sintetizados através da Tabela 4.

- **Promover a integração e socialização das crianças, criando um ambiente acolhedor e de convivência saudável** - Durante as atividades em grupo, incentivei a colaboração entre as crianças, respeitando as ideias e opiniões de cada uma. Desta forma, promovi a convivência saudável e a construção de um ambiente acolhedor.

- **Estimular o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, o respeito, a cooperação e a resolução de conflitos** - Ao trabalhar com histórias, propus que as crianças se colocassem no lugar dos personagens, estimulando a empatia e a compreensão das diferentes perspectivas. Além disso, ao jogar jogos cooperativos, incentivei a cooperação e a resolução de conflitos.

- **Observar e compreender as necessidades e interesses de cada criança, adaptando as atividades e estratégias educativas para atender às especificidades de cada uma.** |Observando os interesses das crianças, desenvolvi atividades e propostas pedagógicas que despertassem o seu interesse e promovessem a sua participação. Por exemplo, ao perceber o interesse de algumas crianças sobre o peixe-balão, organizei uma atividade em que pudemos conhecer e aprender mais sobre o mesmo.

- **Proporcionar momentos de brincadeira livre e espontânea, valorizando a importância do lúdico no processo educativo.** Disponibilizei diversos materiais e brinquedos na sala de atividades, encorajando as crianças a brincar livremente e a expressarem a sua criatividade. Além disso, desenvolvi jogos pedagógicos que uniam o lúdico ao aprendizado, tornando o processo educativo mais divertido e envolvente.

- **Valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de ideias, respeitando as diferenças e combatendo quaisquer formas de discriminação e preconceito.** Através de atividades lúdicas e educativas, como o conto de histórias de diferentes culturas e a culinária, valorizei a diversidade cultural e incentivei a compreensão e o respeito pelas diferenças.

**Estabelecer um diálogo constante com as crianças, ouvindo suas opiniões, interesses e necessidades, e promovendo a participação ativa e responsável delas nas atividades propostas.** Durante as atividades, sempre incentivei as crianças a expressarem as suas opiniões e sugestões, promovendo a sua participação ativa e responsável nas atividades propostas. Além disso, ao planejar atividades, propus que as crianças escolhessem os materiais e pedi para que as crianças sugerissem receitas e ingredientes que gostariam de usar, no caso do âmbito do projeto “*O que é comida vegetariana?*”, permitindo que participassem na escolha e na preparação dos alimentos. Essa abordagem foi importante para desenvolver a capacidade de comunicação e tomada de decisão das crianças. Durante momentos de pintura, também incentivei as crianças a escolherem as

cores e materiais que mais gostavam, ouvindo suas opiniões e oferecendo sugestões para enriquecer a atividade.

**- Avaliar continuamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, identificando possíveis dificuldades e buscando estratégias para superá-las.** Para garantir que todas as crianças estavam a progredir no seu desenvolvimento, realizei avaliações regulares com a educadora cooperante sobre o seu processo de aprendizagem, identificando possíveis dificuldades. Para ajudar as crianças a superá-las, criei momentos individualizados com algumas crianças que necessitavam de suporte em algumas áreas, como VN, que demonstrava dificuldades na contagem de números na reta numérica, e Am., que demonstrava dificuldades de equilíbrio e coordenação. Assim, utilizei diferentes estratégias, como jogos e atividades específicas, para ajudar essas crianças a superar suas dificuldades e continuarem a progredir.

Em resumo, como educadora estagiária, esforcei-me para concretizar as intencionalidades educativas apresentadas, pelo que os exemplos que apresentei demonstram como trabalhei para atingir essas intencionalidades na prática.

**Tabela 4.**

*Avaliação das intencionalidades para com as crianças*

<b>Intencionalidades</b>	<b>Concretização</b>
Promover a integração e socialização das crianças, criando um ambiente acolhedor e de convivência saudável	Durante os momentos letivos em grupo, estimei as crianças a trabalharem junta, em equipa, e a respeitarem as ideias e opiniões de cada um, promovendo a convivência saudável e o espírito de cooperação.
Estimular o desenvolvimento de habilidades socio emocionais, como a empatia, o respeito, a cooperação e a resolução de conflitos	Durante as atividades de leitura de histórias incentivei as crianças a se colocarem no lugar dos personagens e a refletirem sobre seus sentimentos, desenvolvendo a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Ao propor jogos cooperativos que exigiam a cooperação e a comunicação entre as crianças, estimei o desenvolvimento da cooperação e da capacidade de trabalhar em equipa.
Observar e compreender as necessidades e interesses de cada criança, adaptando as atividades e estratégias educativas para atender às especificidades de cada uma	Ao observar os interesses das crianças, criei propostas lúdicas e educativas sobre “o que é comida vegetariana?”, “porque é que o peixe-balão incha?”, etc.

<p>Proporcionar momentos de brincadeira livre e espontânea, valorizando a importância do lúdico no processo educativo</p>	<p>Ao disponibilizar diversos materiais e brinquedos na sala de aula, proporcionei momentos de brincadeira livre e espontânea, estimulando a criatividade e a imaginação das crianças. Ao criar jogos e brincadeiras que envolviam conceitos matemáticos e de linguagem, canções ou jogos com rima, uni o lúdico ao aprendizado, tornando as atividades mais divertidas e envolventes.</p>
<p>Valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de ideias, respeitando as diferenças e combatendo quaisquer formas de discriminação e preconceito</p>	<p>Ao realizar atividades que abordaram a diversidade cultural, como o conto de histórias sobre diferentes culturas (Bem Vindos ao nosso Mundo; Frida Kahlo) e de culinária (a comida vegetariana).</p>
<p>Estabelecer um diálogo constante com as crianças, ouvindo suas opiniões, interesses e necessidades, e promovendo a participação ativa e responsável delas nas atividades propostas</p>	<p>Durante momentos de pintura, incentivei as crianças a escolherem as cores e materiais que mais gostavam, ouvindo suas opiniões e oferecendo sugestões. Ao planejar a atividade de culinária, desenvolvida no âmbito do projeto “O que é comida vegetariana?”, pedi para que as crianças sugerissem receitas e ingredientes que gostariam de usar, permitindo que participassem na escolha e na preparação dos alimentos, desenvolvendo as suas habilidades de comunicação e tomada de decisão.</p>
<p>Avaliar continuamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, identificando possíveis dificuldades e buscando estratégias para superá-las</p>	<p>Criei momentos individualizados a algumas crianças que necessitavam de superar certas dificuldades, como VN, na contagem de números na reta numérica; Jogo do equilíbrio com Am., para melhorar esta dificuldade sentida pela criança.</p>

### 3.3. Intencionalidades para com as famílias

Como educadora-estagiária, é importante definir intencionalidades educativas não apenas para com as crianças, mas também para com as famílias, uma vez que estas desempenham um papel crucial no processo educativo das crianças. As intencionalidades educativas para com as famílias podem ajudar a promover um diálogo *aberto* e *colaborativo* entre o JI e as famílias, o que pode levar a uma melhor compreensão e comunicação entre ambas as partes. Além disso, ao definir intencionalidades educativas direcionadas para com as famílias, posso contribuir para dar continuidade ao envolvimento das mesmas na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as.

Neste seguimento, como estagiária, defini **estabelecer uma relação de colaboração com as famílias das crianças**, pois entendo a importância fundamental que desempenham no desenvolvimento das mesmas. Por isso, foi meu objetivo **garantir que a comunicação com as famílias fosse clara e regular**, de modo a mantê-las informadas sobre o progresso dos seus educandos. Além disso, pretendia **compreender as necessidades e desafios específicos de cada família** e trabalhar em estreita colaboração com elas para atender às necessidades individuais de cada criança. Pretendi, também, **ser uma fonte de apoio para as famílias**, oferecendo orientação e aconselhamento sobre questões relacionadas com o desenvolvimento dos seus educandos.

### 3.3.1. Avaliação das intencionalidades para com as famílias

Como educadora estagiária, uma das minhas intencionalidades educativas para com as famílias das crianças era **estabelecer uma relação de colaboração** com elas. Para alcançar esse objetivo, mantive uma comunicação regular com as famílias, sobretudo no horário de acolhimento. Além disso, troquei informações e partilhas sobre o progresso, dificuldades, entre outros assuntos, dos seus educandos.

Outra intencionalidade era **compreender as necessidades e desafios específicos de cada família** e trabalhar em estreita colaboração com elas para atender às necessidades individuais de cada criança. Por exemplo, acompanhei delicadamente uma criança que se encontrava com a sua família (pai e mãe) em processo de separação, procurando sempre atender às necessidades emocionais da criança e dos seus pais.

Por fim, também procurei **ser uma fonte de apoio para as famílias**, oferecendo orientação e aconselhamento sobre questões relacionadas com o desenvolvimento dos seus educandos. Assim, forneci conselhos sobre questões relacionadas com o desenvolvimento das crianças, tendo em conta as necessidades individuais de cada uma delas. Com essas intencionalidades, pude construir uma relação de colaboração e confiança com as famílias das crianças que me foram confiadas durante a minha Prática Profissional Supervisionada.

Para facilitar a clarificar a avaliação das intencionalidades apresentadas, segue-se a Tabela 5 que contém uma síntese geral das intencionalidades acompanhada por alguns exemplos da sua concretização ao longo da PPS.

**Tabela 5.**

*Avaliação das intencionalidades para com as famílias*

Intencionalidades	Concretização
Estabelecer uma relação de colaboração com as famílias das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação regular com as famílias, sobretudo no horário de acolhimento.</li> <li>- Troca de informações ou partilhas sobre o progresso, dificuldades, etc., dos seus educandos.</li> </ul>
Compreender as necessidades e desafios específicos de cada família e trabalhar em estreita colaboração com elas para atender às necessidades individuais de cada criança.	- Acompanhamento delicado de uma criança que se encontra com a sua família (pai e mãe) em processo de separação.
Ser uma fonte de apoio para as famílias, oferecendo orientação e aconselhamento sobre questões relacionadas com o desenvolvimento dos seus educandos.	- Fornecimento de conselhos sobre questões relacionadas com o desenvolvimento dos seus educandos.

### **3.4. Intencionalidades para com a equipa educativa**

Com o início deste subcapítulo, serão apresentadas as intenções educativas definidas para a equipa educativa, composta pela educadora cooperante e pela auxiliar da sala de atividades da PPS II.

A primeira intencionalidade, **estabelecer uma comunicação clara e transparente com a educadora cooperante e auxiliar**, é importante para mim pois, enquanto educadora-estagiária, pretendo conhecer bem as dinâmicas da equipa e como trabalham juntas, bem como saber quais são as nossas responsabilidades individuais e

coletivas. Acredito que, ao conhecer melhor a equipa, podemos trabalhar melhor em conjunto e garantir que todas as necessidades das crianças são atendidas.

A segunda intencionalidade corresponde a **colaborar ativamente com a educadora cooperante e auxiliar, propondo ideias, sugerindo atividades e estratégias educativas que possam complementar e enriquecer o trabalho em equipa**. Acredito que a partilha de ideias e sugestões é essencial para um trabalho em equipa bem-sucedido, uma vez que todos temos perspetivas e experiências únicas. Ao colaborar com as minhas colegas, podemos oferecer uma variedade de atividades e estratégias que podem beneficiar o desenvolvimento das crianças.

Por fim, a terceira intencionalidade é **procurar um relacionamento saudável e de respeito mútuo com a equipa, mantendo uma postura de abertura ao diálogo e à troca de experiências**. Acredito que, ao manter um ambiente de respeito e abertura, podemos trabalhar de forma mais eficaz em equipa, e encontrar soluções para os desafios que possam surgir. Além disso, essa postura de abertura também pode incentivar a partilha de experiências e a criação de um ambiente mais acolhedor para todos os envolvidos.

Com o objetivo de tornar mais claro e avaliar as intenções apresentadas, é apresentada a Tabela 6 que resume as mesmas, acompanhada por exemplos de como foram colocadas em prática durante a PPS.

**Tabela 6.**

*Avaliação das intencionalidades para com a equipa educativa*

<b>Intencionalidades</b>	<b>Concretização</b>
- Estabelecer uma comunicação clara e transparente com a educadora cooperante e auxiliar, com o objetivo de conhecer melhor as dinâmicas da equipa, a forma como trabalham juntas e a partilha de responsabilidades.	- Conversas informais sobre o planeamento e a minha prestação enquanto estagiária, demonstrando uma atitude aberta a receber feedback e sugestões da equipa sobre meu trabalho e retribuição com feedback construtivo.
- Colaborar ativamente com a educadora cooperante e auxiliar, propondo ideias, sugerindo atividades e estratégias educativas	Partilha de ideias e sugestões de atividades e estratégias educativas que possam complementar e enriquecer o trabalho da equipa, tais como: canção do amigo para a

que possam complementar e enriquecer o trabalho em equipa.	reunião de pais, canção da “família sapo” para momentos de transição.
- Procurar um relacionamento saudável e de respeito mútuo com a equipa, mantendo uma postura de abertura ao diálogo e à troca de experiências. .	- Aptidão para colaborar e ajudar sempre que necessário, desde preparação de materiais, recolha de trabalhos, preparação do espaço ou gestão do grupo conforme necessário.

### 3.5. Avaliação aprofundada de uma criança

No decorrer da PPS, tive a oportunidade de escolher uma criança, para a avaliar através da elaboração de um portfólio de desenvolvimento e aprendizagem (cf. Anexo D. Portfólio da VN, em Anexos ao Relatório, pp. 304-354.) Neste, foram identificados e descritos comportamentos e atitudes manifestados pela criança em situações iniciadas por ela mesma, durante a sua interação com materiais, outras crianças ou adultos. Conforme Parente (2004), o portfólio é uma prática alternativa de avaliação que envolve a coleção sistemática e intencional de evidências, com o objetivo de demonstrar o progresso e a aprendizagem da criança ao longo do tempo.

A escolha não foi demorada na medida em que rapidamente senti um apreço especial pela criança selecionada. Essa empatia permitiu-me estabelecer uma relação de confiança e proximidade com a criança e sua família, fator que contribuiu significativamente para a qualidade da avaliação realizada e para a obtenção de evidências mais significativas. Além disso, a escolha da criança baseou-se em critérios como a proximidade da família ao JI, a qual se mostrou bastante aberta e participativa. Do meu ponto visto, este fator foi fundamental para a construção de um trabalho colaborativo. A elaboração do portfólio contou, portanto, com a participação de VN, bem como com a colaboração da sua família e dos seus amigos.

### 3.6. Processo de Intervenção em Jardim de Infância

Ao considerar as intenções previamente apresentadas, é de salientar que estas foram concebidas com base no meu processo de intervenção enquanto educadora estagiária em Jardim de Infância. Com o intuito de desempenhar a minha prática pedagógica de forma exímia, compilei vários registos ao longo desse processo. Entre os documentos utilizados, merecem destaque as notas de campo diárias, reflexões semanais, portfólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, bem como o planeamento e execução de um trabalho de projeto.

No que diz respeito às notas de campo diárias, estas foram realizadas com o objetivo de documentar as ações, comportamentos e interações das crianças no contexto escolar. Dessa forma, pude observar de forma sistemática as necessidades e particularidades de cada uma, permitindo-me adequar a minha intervenção pedagógica de forma mais efetiva.

As reflexões semanais, por sua vez, foram um instrumento valioso para a minha prática pedagógica, na medida em que me permitiram analisar e refletir sobre a minha atuação, bem como sobre as aprendizagens das crianças. Através dessa prática, pude identificar pontos fortes e áreas de melhoria na minha intervenção, bem como ajustar a minha prática para atender às necessidades e particularidades de cada criança e do grupo em geral.

O portfólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança foi uma ferramenta muito importante para acompanhar o desenvolvimento e o progresso de uma criança ao longo do tempo. Por meio dessa prática, pude compilar e avaliar as aprendizagens e os interesses da criança, além de identificar áreas em que ela necessitava de apoio e orientação adicionais.

No que diz respeito ao projeto "*O que é comida vegetariana?*", este foi uma iniciativa que permitiu que as crianças explorassem e aprendessem sobre o tema da alimentação saudável e sustentável. Durante esse projeto, pude aplicar diversas estratégias pedagógicas, como pesquisa, experimentação e degustação de alimentos vegetarianos, além de abordar questões relacionadas à saúde e ao meio ambiente.

Por fim, as planificações realizadas foram essenciais para a minha prática pedagógica, na medida em que me permitiram preparar e organizar as atividades e as aprendizagens a serem desenvolvidas em sala de aula. Através dessa prática, pude antecipar e prevenir possíveis dificuldades, bem como adequar a minha intervenção de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

#### **A par de - Como fiz?**

Utilizei diversas ferramentas, como notas de campo diárias, reflexões semanais, portfólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, planeamento e execução de um trabalho de projeto, para documentar o meu processo de intervenção e atuar com excelência na prática. Além disso, utilizei a observação sistemática, o planeamento adequado, a ação e a avaliação constante, apoiada em diferentes formas de documentação, para refletir sobre as minhas ações pedagógicas e tomar decisões informadas.

#### **Para que fiz?**

Utilizei essas ferramentas e práticas pedagógicas com o objetivo de atender às necessidades e particularidades das crianças, do grupo e do contexto socioeducativo em que atuei. Com isso, procurei promover um ambiente de aprendizagem efetivo e significativo para as crianças.

#### **O que esperava fazer?**

Esperava, através das minhas práticas pedagógicas e ferramentas de documentação, promover um ambiente de aprendizagem efetivo e significativo para as crianças, que respeitasse as suas particularidades e necessidades. Além disso, procurei utilizar a reflexão constante sobre a minha prática para ajustar a minha atuação e tomar decisões informadas.

Ao documentar o meu processo de intervenção e refletir sobre as minhas ações pedagógicas, pude perceber a presença de estereótipos de género no contexto educativo. Os instrumentos enunciados permitiram-me detetar essa problemática, o que me levou a compreender a necessidade de agir para promover a igualdade de género na educação. A relação entre estes dois capítulos é de complementaridade. A descrição das ferramentas e práticas pedagógicas utilizadas no primeiro capítulo fornecem a base para a investigação realizada no segundo capítulo. Dessa forma, buscou-se alcançar uma intervenção pedagógica mais eficaz e capaz de promover a igualdade de género na educação. A

utilização dessas ferramentas e práticas permitiu-me agir de forma mais informada e consciente, promovendo um ambiente de aprendizagem respeitoso e significativo para as crianças. Assim, o capítulo que se segue compreende a investigação que se debruça em torno das concepções de crianças, famílias e equipa educativa sobre estereótipos de género.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

#### 4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Be., Vi. e ZM. encontram-se a brincar no *atelier da dramatização*, com sapatos de salto alto nos seus pés. LC. mantém-se por perto, observando-os. Be. dirige-se a LC: “*Você tem este sapato da branca de neve. Pode usar.*” LC: “*Eu não uso isso. Esses sapatos são para meninas!*” (NC74, 07/12/2022).

Como se pode constatar através da nota de campo apresentada, três crianças - Be., Vi. e ZM. estavam a brincar no *atelier da dramatização* com sapatos de salto alto nos seus pés, enquanto LC. se mantinha por perto, observando. Durante a brincadeira, Be. ofereceu a LC. um sapato da Branca de Neve para que ela usasse, mas LC. recusou, afirmando que os sapatos eram para meninas. Esta nota de campo é uma descrição de uma situação observada durante um momento de brincadeira e demonstra uma interação entre as crianças, onde LC. expressa um pensamento *estereotipado* em relação aos sapatos de salto alto. Este comentário despertou em mim uma reflexão acerca da presença dos estereótipos de género na sala. Embora acredite que o ambiente educativo não seja permeado por esses padrões, este episódio levou-me a questionar como as crianças, as suas famílias e a equipa educativa concebem e lidam com os estereótipos de género. Nesse sentido, as minhas reflexões semanais (cf. Anexo A, em Anexos ao Relatório, pp. 149-177) suscitaram-me um aprofundamento sobre este tema, dando origem à investigação que realizei no âmbito da PPS II: **concepções das crianças, famílias e equipa educativa sobre estereótipos de género.**

Segundo Foucault (1978), o conhecimento não é neutro e, portanto, é fundamental *dar voz* aos sujeitos que, frequentemente, são desvalorizados, como as crianças. Assim, constatei que seria imprescindível para a investigação conferir *voz* às crianças, famílias e equipa educativa, a fim de obter respostas significativas acerca das suas concepções e práticas associadas aos estereótipos de género. Partindo deste pressuposto, iniciei a investigação com a premissa de que tais concepções e práticas são complexas e variáveis em função do contexto sociocultural em que as crianças e famílias se encontram inseridas.

De acordo com a perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pelo ambiente em que estão inseridas, incluindo as práticas culturais e os estereótipos de género. Ademais, compreendi que as concepções das

famílias teriam também uma relevância crucial, uma vez que estas podem ter um papel preponderante na formação das percepções e internalizações de estereótipos de género pelas crianças. Dessa forma, o objetivo do estudo consistiu em compreender em profundidade como as crianças, famílias e equipa educativa lidam com os estereótipos de género no ambiente escolar e como essa posição pode afetar os ideais e conceções das crianças acerca de si mesmas, da sociedade e do mundo em que vivem.

## 4.2. Revisão de literatura

Compreender as conceções de crianças, famílias e equipa educativa sobre estereótipos de género é essencial para a promoção da igualdade de género e combate à perpetuação de preconceitos e estigmas prejudiciais. A revisão de literatura, de acordo com Cooper (1988), enquanto método sistemático de análise crítica de estudos e trabalhos publicados em um determinado campo do conhecimento, tem o propósito de identificar, avaliar e sintetizar as pesquisas relevantes sobre um tema em particular. Neste sentido, o presente subcapítulo pretende apresentar uma revisão de literatura sobre as conceções das crianças, famílias e equipa educativa acerca dos estereótipos de género.

Com o propósito de fornecer uma base sólida de conhecimento e compreensão acerca do tema, através de uma análise sistemática e cuidadosa da literatura existente, a revisão de literatura realizada neste subcapítulo pauta-se por uma abordagem crítica e reflexiva, consciente das suas limitações e potencialidades, com o intuito de contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação e para a promoção da justiça social e da igualdade de género.

Tendo em vista que o objeto da minha investigação versa sobre estereótipos de género, é pertinente, nesta revisão de literatura, abordar conceitos fulcrais: **estereótipos de género** - podem ser compreendidos como crenças generalizadas acerca das características – supostamente - típicas de homens e mulheres, assim como das atividades, interesses e ocupações que são considerados apropriados para cada grupo (Eagly & Wood, 2013). Essas crenças e expectativas são socialmente construídas e são baseadas em generalizações simplistas e prejudiciais em relação aos comportamentos e características atribuídas aos sexos feminino e masculino (Butler, 2006).

O **papel de género** consiste no conjunto de condutas, normas e valores que são considerados apropriados para homens e mulheres dentro de uma determinada cultura ou sociedade. O papel de género é "o conjunto de expectativas culturais e normativas que regulam o comportamento, atitudes e valores associados a homens e mulheres em uma sociedade" (Wood & Eagly, 2010, p. 24). Essas expectativas e normas são aprendidas através da socialização, que começa desde o nascimento e é reforçada pela família, amigos, *media* e instituições sociais (Eagly & Wood, 2013).

A **identidade de género**, conforme a *American Psychological Association* (2015), consiste na forma como um indivíduo se autodefine em termos de género, englobando a sua autoidentificação enquanto homem, mulher ou enquanto uma identidade de género não binária. A identidade de género, segundo Bockting (2014), é uma construção individual, que pode ou não estar alinhada com as convenções e expectativas sociais em torno do género. Winter (2017) acrescenta que a identidade de género pode ser fluida, mutável ao longo do tempo e que a sociedade deve estar pronta a acolher e a respeitar esta dinâmica.

Além das definições de "estereótipos de género", "papel de género" e "identidade de género", é de suma importância analisar as perspectivas teóricas que propiciam uma compreensão mais aprofundada sobre como tais conceitos se manifestam nas experiências e relações sociais das crianças. Um dos principais referenciais teóricos utilizados para analisar as questões de género é a **teoria social cognitiva** de Bandura (1986). Segundo esta teoria, as crianças aprendem através da observação e imitação dos modelos comportamentais apresentados por pessoas significativas em suas vidas, como pais, professores, amigos e personagens de televisão. Dessa forma, as crianças absorvem as normas e expectativas de género que permeiam a cultura em que estão inseridas.

A **teoria da socialização de género** de Eagly e Wood (2013) também é relevante para a compreensão dos estereótipos de género. De acordo com essa teoria, as normas e expectativas de género são transmitidas às crianças através da socialização primária, que ocorre nos primeiros anos de vida e é mediada pela família e instituições sociais como a escola e os *media*. Essas normas e expectativas são interiorizadas pelas crianças, influenciando sua percepção de si mesmas e de seus pares.

Outra perspectiva teórica relevante é a **teoria das representações sociais** de Moscovici (1973), que defende que as crenças e representações sociais são construídas coletivamente por meio da comunicação e interação social. Nesse sentido, os estereótipos de género são entendidos como construções sociais coletivas, que refletem as normas, valores e expectativas culturais em relação aos papéis de género. Além dessas perspectivas teóricas, é essencial considerar a perspectiva da interseccionalidade, que destaca a importância de considerar as múltiplas identidades e experiências de um indivíduo, incluindo a sua etnia, orientação sexual, idade, classe social, entre outros, na compreensão dos estereótipos de género. Essa perspectiva reconhece que as experiências de género são influenciadas e mediadas por outros fatores sociais e culturais, e que as desigualdades de género estão interligadas com outras formas de opressão e discriminação. Assim, a revisão de literatura sobre as concepções das crianças, famílias e equipa educativa acerca dos estereótipos de género precisa levar em consideração não só as definições dos conceitos-chave, mas também as perspectivas teóricas que contemplam a compreensão desses fenómenos. Somente a partir de uma análise crítica e reflexiva da literatura existente, é possível contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação e para a promoção da justiça social e da igualdade de género.

Atualmente, a temática dos estereótipos de género tem vindo a ganhar cada vez mais atenção e discussão em diversos países do mundo, inclusive em Portugal. Em relação às concepções das crianças, famílias e professores, estudos recentes têm mostrado que ainda persistem ideias e práticas baseadas em estereótipos de género, que podem limitar o desenvolvimento e o potencial das crianças (Mendes, 2019; Teymuroglu & Meriç, 2020). Por exemplo, uma pesquisa realizada com crianças portuguesas em idade pré-escolar mostrou que, apesar de reconhecerem algumas diferenças entre meninos e meninas, as crianças tendem a acreditar em estereótipos de género, como a ideia de que as meninas são mais sensíveis e os meninos mais fortes (Bento & Pereira, 2018).

Um estudo realizado com professores portugueses mostrou que eles reconhecem a importância de promover a igualdade de género na escola, mas ainda enfrentam desafios para lidar com os estereótipos de género presentes na sociedade (Santos & Pires, 2020). No contexto internacional, uma revisão de literatura realizada por Blakemore e Hill

(2008) mostrou que os estereótipos de gênero ainda são muito presentes em várias culturas e podem ser perpetuados pelas famílias e pelos *media*, entre outros fatores.

Por sua vez, uma pesquisa realizada com professores portugueses demonstrou que estes reconhecem a importância de promover a igualdade de gênero na escola, mas ainda enfrentam obstáculos para lidar com os estereótipos de gênero disseminados pela sociedade (Santos & Pires, 2020).

No cenário internacional, uma revisão bibliográfica conduzida por Blakemore e Hill (2008) na revista *Monographs da Society for Research in Child Development* destacou a importância do senso de agência no desenvolvimento infantil. O senso de agência refere-se à crença das crianças de que têm controle sobre as suas ações e resultados. Blakemore e Hill argumentam que o senso de agência é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas, mas que as crianças podem ser influenciadas por estereótipos de gênero que limitam o seu sentido de agência. Por exemplo, se uma menina acreditar que não é boa em matemática porque é uma área associada aos meninos, pode sentir-se menos capaz e menos motivada para aprender sobre matemática. Desta forma, os estereótipos de gênero podem afetar negativamente o desenvolvimento infantil e limitar o potencial das crianças. Concomitantemente, outros estudos têm sugerido que os estereótipos de gênero podem ter consequências negativas a longo prazo, incluindo o aumento da desigualdade salarial e a perpetuação da desigualdade de gênero em várias áreas, como a política e a ciência (e.g., Eagly & Karau, 2002; Heilman, 2012).

Os estereótipos de gênero também podem afetar as escolhas profissionais e as oportunidades de carreira das mulheres, limitando a sua participação em áreas consideradas tradicionalmente "masculinas" (Mendes, 2019). De acordo com Blakemore e Hill (2008), a construção dos estereótipos de gênero começa desde a infância, com a socialização das crianças pelas figuras parentais e outros adultos na sua vida. As crianças aprendem a associar certos comportamentos, habilidades e características com um gênero específico, o que pode restringir as suas opções no futuro. Por essa razão, é fundamental combater os estereótipos de gênero desde a infância, promovendo a igualdade de gênero e criando oportunidades para que as crianças possam desenvolver o seu potencial independentemente do seu gênero.

### 4.3. Roteiro metodológico e ético

A presente investigação, de **natureza qualitativa**, foi realizada com o **método do estudo de caso**; este requer a utilização de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Sob uma perspetiva teórica, conforme Yin (2001), o objetivo principal de qualquer tipo de estudo de caso é esclarecer uma decisão ou um conjunto delas, explicando o porquê de terem sido tomadas, como foram implementadas e quais os resultados alcançados. Com base nessa linha de raciocínio, os **objetivos** delineados para a investigação realizada foram os seguintes: i) **conhecer as conceções das crianças, da equipa educativa e das famílias sobre estereótipos de género**; ii) **analisar a relação entre as perceções das crianças sobre estereótipos de género e a sua influência na escolha de brinquedos, áreas da sala e interação entre pares** e iii) **analisar a influência da família e da equipa educativa na promoção da igualdade de género nas crianças**.

As **técnicas de recolha de dados** utilizadas na presente investigação foram: i) a **observação direta e participante**; ii) **conversas informais com as crianças**; iii) **um inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças da sala de atividades da PPS II** e iv) **a realização de entrevistas semiestruturadas à equipa educativa**, especificamente a três educadoras da valência de JI. Estas técnicas de recolha de informação foram selecionadas com cautela, tendo em vista que cada uma delas oferece uma abordagem distinta e complementar para a recolha e tratamento de dados.

A **observação direta** e as **conversas informais** com as crianças permitiram a observação de interações e escolhas de brinquedos/brincadeiras pelas crianças associados aos estereótipos de género. De acordo com a teoria do desenvolvimento da identidade de género, as crianças aprendem e internalizam os papéis de género socialmente construídos através da observação e da interação com o meio envolvente, incluindo as pessoas, objetos e atividades que os rodeiam (Bussey & Bandura, 1999; Martin & Ruble, 2010). Neste sentido, a observação direta e as conversas informais com as crianças são ferramentas fundamentais para a identificação de comportamentos e escolhas que possam estar associados aos estereótipos de género, os quais podem limitar o desenvolvimento e o potencial das crianças (Mendes, 2019; Teymuroglu & Meriç, 2020).

Metodologicamente, as conversas informais com as crianças foram realizadas individualmente para contornar opiniões influenciadas e obter dados mais transparentes. As conversas tiveram lugar num gabinete da OS, após as crianças terem dado o seu consentimento e terem recebido uma explicação sobre o propósito das conversas.

De acordo com o guião em anexo (cf. Anexo E), as conversas com as crianças foram divididas em três partes. Na primeira parte, apresentaram-se imagens retiradas de folhetos de diferentes supermercados, com o objetivo de perceber com que tipo de brinquedos/brincadeiras as crianças mais se identificam e gostam de brincar. Na segunda parte, foi realizado um jogo de correspondência com várias imagens de brinquedos, onde se pretendia que as crianças agrupassem as imagens de acordo com aquilo que elas consideravam adequado para meninos, meninas ou para ambos. Na parte final, contaram-se duas histórias, "*O Menino Cabeleireiro*" e "*A Menina Jogadora de Futebol*", com o objetivo de perguntar às crianças como se sentiriam se estivessem nessas situações, levando-as a refletir sobre profissões estereotipadas em relação ao género.

O **inquérito por questionário** aplicado às famílias (cf. Anexo F) permitiu obter as suas conceções sobre o tema. Esta é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na pesquisa científica e consiste em questionar um conjunto de pessoas sobre um determinado assunto, utilizando um conjunto de questões previamente elaboradas. Segundo Saris e Gallhofer (2014), esta técnica tem a vantagem de permitir a recolha de informações de forma padronizada, o que facilita a sua análise posterior.

O questionário aplicado às famílias é composto por sete partes distintas. Na primeira, são apresentados os objetivos do inquérito e, na segunda, é solicitado o consentimento informado, com referência ao anonimato e à devolução dos dados após a defesa do relatório. A terceira parte inclui quatro questões que visam obter uma caracterização sociográfica dos inquiridos, como idade, género, freguesia, habilitações académicas e profissão. A parte seguinte apresenta questões de resposta curta, com o objetivo de conhecer as conceções e atitudes das famílias relativamente aos estereótipos de género. Neste bloco de questões, são abordados tópicos como: as conceções dos inquiridos em relação aos estereótipos de género; a importância de abordar estereótipos de género na educação infantil; se o/a educando/a está exposto a estereótipos de género em casa, no Jardim de Infância ou nos media; que atitudes ou comportamentos são

tomados para desafiar os estereótipos de género em casa. Na última secção do questionário, são apresentadas sete afirmações relacionadas aos estereótipos de género, para as quais os inquiridos devem expressar concordância ou discordância. Por fim, é apresentado um agradecimento ao eleitor pela sua colaboração.

Por sua vez, as **entrevistas semiestruturadas** realizadas às educadoras de infância permitiram obter um maior conjunto de dados associado à investigação. As entrevistas semiestruturadas são um instrumento de recolha de dados qualitativos muito utilizado na investigação científica. Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista semiestruturada é uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado, com base num conjunto de tópicos ou questões previamente definidas, mas que permite uma certa flexibilidade na condução da entrevista e na exploração de temas emergentes durante a interação. De acordo com Kvale (1996), a entrevista semiestruturada é uma forma de obter informação de forma detalhada sobre a perspetiva, conhecimento e experiências dos entrevistados. Este autor defende que as entrevistas semiestruturadas são especialmente úteis para a investigação qualitativa, pois permitem uma recolha de dados rica e em profundidade, e permitem que o entrevistado expresse as suas opiniões e visões de forma mais livre e aberta.

As educadoras, por sua decisão, responderam às entrevistas por meio digital. As entrevistas enviadas às três educadoras responsáveis pela valência de Jardim de Infância (cf. Anexo G) foram organizadas em seis blocos de informação. O primeiro bloco, intitulado "Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada", contém questões que visam legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas. Em seguida, o segundo bloco, chamado "Definição do perfil da entrevistada", busca conhecer o percurso profissional das docentes. O bloco seguinte, intitulado "Conceções das entrevistadas sobre os estereótipos de género", inclui três questões com o objetivo de compreender as conceções das entrevistadas sobre os estereótipos de género, a importância de abordá-los com as crianças e a abordagem das entrevistadas em relação a esse tema. O bloco seguinte procurou conhecer as estratégias das educadoras para lidar com crianças que reproduzem estereótipos de género, e o capítulo seguinte procurou analisar a perspetiva das entrevistadas sobre o impacto da educação nos estereótipos de género. Por fim, o último

bloco inclui uma conclusão da entrevista, bem como um agradecimento às docentes pela sua colaboração na pesquisa.

A combinação de todas as técnicas utilizadas permitiu **uma triangulação dos dados**, proporcionando uma maior validade e confiabilidade às conclusões da investigação.

Ao considerar o enquadramento metodológico da investigação, é crucial destacar que tanto o inquérito por questionário como as entrevistas semiestruturadas foram previamente testados para garantir sua confiabilidade e validade. Para isso, foram realizados *testes-piloto* com um grupo reduzido de participantes, visando identificar possíveis problemas ou ambiguidades nas questões formuladas, bem como avaliar a compreensão das questões. Com base nessas avaliações, foram realizados ajustes nas questões, aprimorando a clareza e a objetividade do questionário e das entrevistas. Dessa forma, foi possível assegurar que os resultados obtidos a partir dessas técnicas de recolha de dados fossem mais precisos e viáveis. Neste contexto, a criação de uma árvore categorial foi de suma importância, uma vez que forneceu a base estrutural para a análise e discussão dos dados apresentados no subcapítulo. A tabela 7 apresenta as categorias e subcategorias que foram definidas previamente, mas que sofreram alguns ajustes ao longo do processo investigativo.

**Tabela 7.**

*Árvore categorial*

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Conceções de crianças, famílias e equipa educativa sobre estereótipos de género</b>	<b>Perceções das crianças sobre estereótipos de género</b>	Influência nas escolhas de brinquedos, áreas da sala e interação entre pares
		Influência dos <i>media</i>
	<b>Perceções da equipa educativa sobre estereótipos de género</b>	Papel na promoção da igualdade de género nas crianças

		Adoção de práticas inclusivas na educação infantil
	<b>Percepções das famílias sobre estereótipos de gênero</b>	Influência nas percepções das crianças sobre gênero
		Participação na promoção da igualdade de gênero nas crianças.

Relativamente ao roteiro ético utilizado na investigação, o mesmo encontra-se em anexo (cf. Anexo H) e incorpora as questões éticas consideradas ao longo de todo o processo. É importante destacar que esse roteiro foi desenvolvido com base nos princípios éticos e deontológicos descritos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011), bem como na ética na pesquisa com crianças (Fernandes, 2016). A elaboração do roteiro ético teve em consideração a proteção dos participantes como uma das principais preocupações éticas na investigação. O documento aborda questões como o consentimento informado dos participantes, a confidencialidade dos dados, a privacidade dos participantes, entre outras questões éticas relevantes. A sua aplicação rigorosa permitiu garantir que a investigação fosse conduzida de forma ética e respeitosa.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

A pertinência e acuidade da interseção dos dados e confronto das diversas competências e instrumentos metodológicos, que surge na sequência da investigação qualitativa, em que o processo de análise de dados é indutivo e fundamentado numa narrativa interpretativa, compeliu à necessidade de efetivar uma triangulação de dados (Yin, 2001, citado por Gomes, 2018). Desta forma, a pluralidade de dados recolhidos exigiu uma organização e análise dos mesmos. Com tal intuito, a totalidade dos dados foi sujeita a uma análise, análise esta que se encontra apresentada de seguida.

##### **4.4.1. Análise dos resultados da conversa com as crianças**

## Brincar com... carros

Na amostra de 19 crianças de um universo de 22, a maioria foi capaz de identificar as atividades que as crianças nas imagens estavam a realizar, de acordo com a primeira parte da conversa conforme descrita no guião presente no anexo E. No entanto, destaca-se que a maior dificuldade encontrada foi em identificar a brincadeira presente na figura D do guião. No que diz respeito à primeira figura apresentada, que mostra crianças a brincar com carros, verificou-se que a maioria das crianças respondeu positivamente à pergunta "Gostas de brincar a isso?". No entanto, três respostas foram negativas e uma resposta foi "pouco".

**Tabela 8.**

*Apresentação dos resultados relativos à brincadeira "brincar com carros"*

Nomes	Idade	Sexo	"O que é que o menino(a) está a fazer?"		"Gostas de brincar a isso?"
			Identifica	Não identifica	Respostas
Vi.	3	M	"A brincar com carros"		"Gosto"
ZM.	3	M	"A brincar com carros"		"Não"
Lu.	3	F	"A brincar com carros"		"Brinco muito e tenho em minha casa"
VC.	5	M	"Uma menina a comandar carros e o menino a andar com carros"		"Gosto"
FG.	3	M	"Brincar com carros"		"Muito"
FD.	3	F	"Aos carrinhos"		"Gosto e brinco muito"
FP.	3	M	"Com carrinhos"		"Gosto muito"
MD.	3	F	"Carros"		"Não"
Ar.	3	M	"Carros"		"Muito, mas eu gosto dos de menino e não gosto destes"
MA.	3	F	"Carros"		"Pouco"
TC.	4	M	"Carros de corridas"		"Gosto. Brinco muito"
MB.	4	F	"Carros"		"Não"
MC.	4	F	"Carros"		"Gosto de brincar com carros de remote, mas não tenho nenhum"
Me.	4	F	"Carros"		"Sim, muito. Em casa tenho muitos carros."
Be.	4	F	"Carros"		"Sim"

VN.	5	M	“Carros”		“Gosto”
TV.	5	M	“Carros”		“Gosto muito”
Ro.	4	M	“Carros”		“Sim. Brinco muitas vezes”
LC.	5	M	“Carros telecomandados”		“Gosto”

Atendendo às crianças que não manifestaram gosto em brincar com carros, constata-se que apenas um menino não gosta de brincar com carros (ZM) e que as restantes são meninas (MD e MB). A criança MA, que respondeu “pouco”, é também uma menina.

### **Brincar com... conjunto de cozinha**

Em relação à figura B do guião em anexo E, "*crianças a brincar com um conjunto de cozinha*", observa-se que todas as 19 crianças participantes identificaram a brincadeira e os brinquedos. Quanto às respostas dadas à questão "*Gostas de brincar a isso?*", nenhum dos participantes respondeu negativamente, sendo que 17 crianças responderam afirmativamente e apenas 2 indicaram que brincam às vezes ou mais ou menos.

#### **Tabela 9.**

*Apresentação dos resultados relativos à brincadeira com conjunto de cozinha*

			“O que é que o menino(a) está a fazer?”		“Gostas de brincar a isso?”
Nomes	Idade	Sexo	Identifica	Não identifica	Respostas
Vi.	3	M	“Está a cozinhar”		“Gosto e queria tudo em minha casa”
ZM.	3	M	“Estão a cozinhar”		“Gosto”
Lu.	3	F	“O menino a fazer ovos e a menina a fazer gelados”		“Sim”
VC.	5	M	“Dois meninos a cozinhar com equipamentos de cozinha”		“Sim. Costumo ajudar a minha mãe e gosto”
FG.	3	M	“Estão a fazer ovos”		“Gosto”

FD.	3	F	“Brincar a fazer cozinha”		“Gosto e brinco muito”
FP.	3	M	“Fazer comida a brincar”		“Gosto muito”
MD.	3	F	“A cozinhar”		“Sim”
Ar.	3	M	“A cozinhar”		“Gosto pouco”
MA.	3	F	“Fazer comida”		“Gosto”
TC.	4	M	“Cozinhar”		“Gosto”
MB.	4	F	“Brincar cozinhas”		“Gosto muito”
MC.	4	F	“Cozinha”		“Gosto muito de brincar na casinha. Brinco muito na escola”
Me.	4	F	“Cozinheiros”		“Sim”
Be.	4	F	“Cozinhando”		“Gosto”
VN.	5	M	“Cozinhar”		“Gosto”
TV.	5	M	“Cozinhar”		“Mais ou menos”
Ro.	4	M	“Cozinhar”		“Às vezes”
LC.	5	M	“Cozinhas”		“Gosto”

### Brincar com... *Nenuco*

Em relação à terceira imagem apresentada às crianças, que retrata o brinquedo "*Nenuco*", todas as 19 crianças participantes identificaram o brinquedo. Dentre elas, 13 responderam afirmativamente à questão "*Gostas de brincar com isso?*", enquanto quatro responderam negativamente. Duas crianças mencionaram brincar com o brinquedo apenas ocasionalmente ou com pouca frequência.

**Tabela 10.**

*Apresentação dos resultados relativos à brincadeira “cuidar de bebês”*

Nomes	Idade	Sexo	“O que é que o menino(a) está a fazer?”		“Gostas de brincar a isso?”
			Identifica	Não identifica	Respostas
Vi.	3	M	“Está a cuidar do bebé”		“Gosto de brincar com bebês”
ZM.	3	M	“Está a pegar no bebé”		“Não gosto”
Lu.	3	F	“Pegar no bebé”		“Eu também gosto”

VC.	5	M	“Um miúdo que está com um boneco bebé”		“Eu não brinco com bonecos. Gosto mais de legos e Playmobil”
FG.	3	M	“Bebés”		“Eu gosto”
FD.	3	F	“Está a brincar ao bebé”		“Eu gosto”
FP.	3	M	“Aos bebés”		“Gosto”
MD.	3	F	“Aos bonecos”		“Sim”
Ar.	3	M	“Bonecos”		“Gosto muito”
MA.	3	F	“Bebés”		“Gosto”
TC.	4	M	“Bebés”		“Não gosto”
MB.	4	F	“Bebés”		“Gosto”
MC.	4	F	“Bonecos”		“Gosto”
Me.	4	F	“Às mães e aos pais”		“Eu gosto”
Be.	4	F	“De bebé”		“Sim”
VN.	5	M	“Bebés”		“Gosto”
TV.	5	M	“Bebés”		“Pouco”
Ro.	4	M	“Bonecos”		“Às vezes”
LC.	5	M	“Com bebés”		“Não gosto”

### Brincar com... conjunto de engomar

Na quarta imagem apresentada, em que uma criança está a passar a ferro, a maioria das 19 crianças participantes identificou corretamente a atividade representada. Apenas duas crianças não conseguiram identificar o que a criança na imagem estava a fazer, e outras duas responderam negativamente à questão "*gostas de brincar com isso?*". A maioria das crianças, ou seja, 14 delas, respondeu afirmativamente à mesma questão. As restantes três crianças referiram gostar "mais ou menos" da atividade.

**Tabela 11.**

*Apresentação dos resultados relativos à brincadeira “engomar”*

Nomes	Idade	Sexo	“O que é que o menino(a) está a fazer?”		“Gostas de brincar a isso?”
			Identifica	Não identifica	Respostas
Vi.	3	M	“Passar a ferro”		“Gosto”
ZM.	3	M		“Não sei”	“Não gosto”
Lu.	3	F	“A limpar a roupa”		“Eu gosto e brinco muito”

VC.	5	M	“A passar a ferro”		“Eu gosto e costumo brincar”
FG.	3	M	“Ao ferro”		“Eu gosto”
FD.	3	F	“A brincar a estender a roupa”		“Eu gosto e costumo brincar a isso na escola”
FP.	3	M		“Não sei”	“Sim”
MD.	3	F	“Passar a ferro”		“Sim”
Ar.	3	M	“Roupa”		“Gosto muito”
MA.	3	F	“Roupa”		“Gosto”
TC.	4	M	“Roupa”		“Mais ou menos”
MB.	4	F	“Passar a ferro”		“Mais ou menos”
MC.	4	F	“Secar a roupa”		“Gosto, mas não tenho em minha casa”
Me.	4	F	“Passar a ferro”		“Gosto”
Be.	4	F	“Ferro”		“Gosto”
VN.	5	M	“Roupa”		“Não”
TV.	5	M	“Na casinha”		“Mais ou menos”
Ro.	4	M	“Ferro”		“Sim”
LC.	5	M	“Passar a ferro”		“Gosto”

Atendendo à segunda parte da conversa, que procurava que as crianças organizassem as imagens de brinquedos apresentados de acordo com o género (cf. figura 6), verifica-se que, tendo em conta as respostas obtidas (cf. Anexo I), a maioria das crianças associou o brinquedo "**carrinho de limpeza**" ao género masculino, mas a distribuição das opiniões não é significativa. Quatro crianças atribuíram o brinquedo a meninas, seis a ambos os géneros e nove a meninos. No caso da "**mala de maquilhagem**", os resultados foram significativos, uma vez que nenhuma criança a atribuiu a ambos os géneros. A maioria (17 crianças) considerou que este brinquedo é para meninas, e apenas duas crianças disseram que é para meninos. O brinquedo "**serviço de chávenas**" teve opiniões mais distribuídas entre as três opções, mas a maioria (10 crianças) atribuiu-o ao género feminino. Cinco crianças disseram que é para meninos e apenas quatro consideraram que é para ambos. Quanto ao "**nenuco**", a maioria das crianças (14) achou que é para meninas, três atribuíram-no a ambos os géneros e apenas duas disseram que é para meninos. O brinquedo "**sapatos de salto alto**" foi maioritariamente atribuído ao género feminino (12 crianças), mas cinco crianças disseram que é para ambos os géneros e apenas duas consideraram que é para o sexo masculino.

A "**bola de futebol**" foi considerada principalmente um brinquedo para meninos (15 crianças), enquanto apenas quatro crianças a atribuíram ao gênero feminino (3) ou a ambos os gêneros (1). O brinquedo "**carro**" foi remetido principalmente ao gênero masculino, com 10 crianças a atribuí-lo a esse gênero. Seis crianças consideraram que é para ambos os gêneros e apenas três crianças disseram que é para meninas.

Vygotsky (1984) destaca a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de regras sociais e à promoção da imaginação.

Em relação aos resultados apresentados, observa-se que a maioria das crianças foi capaz de identificar as atividades nas imagens apresentadas, o que sugere a presença de habilidades cognitivas necessárias para essa tarefa. No entanto, a dificuldade encontrada na identificação da brincadeira presente na figura D pode indicar que essa atividade não é comum no universo das crianças participantes, ou que a imagem não apresentou elementos suficientes para que a brincadeira fosse identificada.

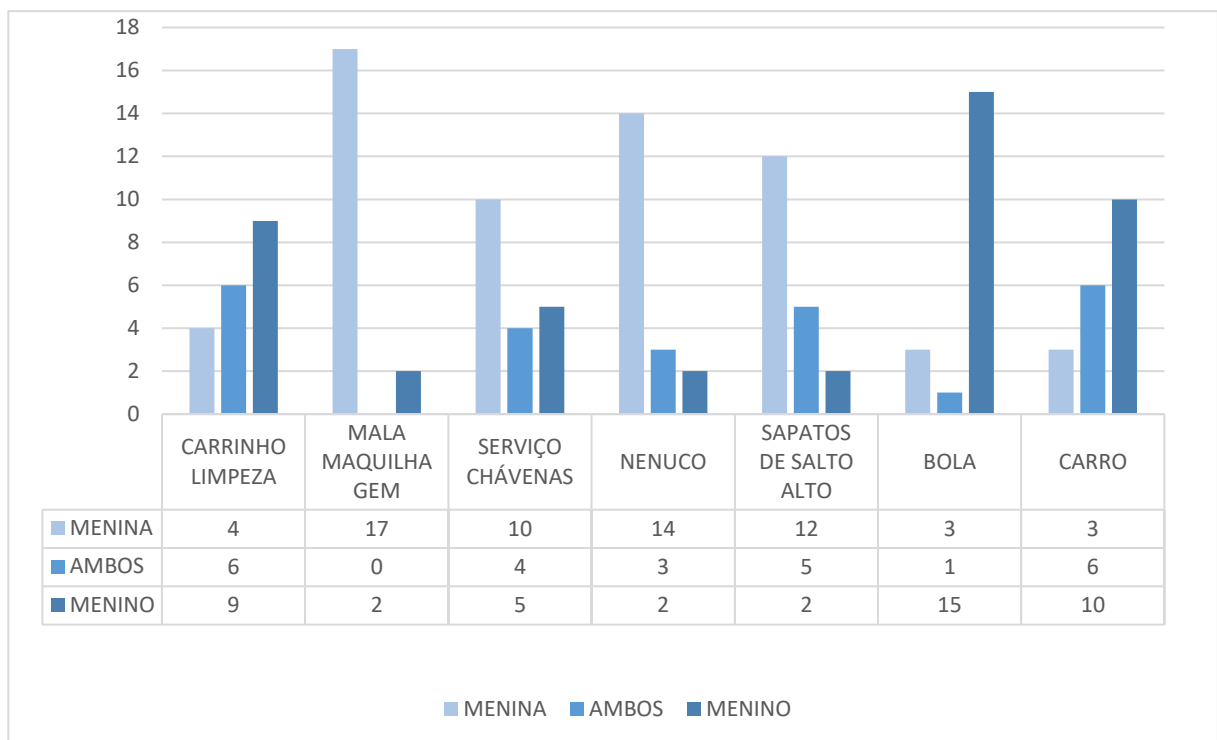
No que diz respeito à brincadeira com carros, é interessante observar que a maioria das crianças respondeu positivamente à questão sobre gostar de brincar com esse tipo de brinquedo. No entanto, a presença de algumas respostas negativas indica que as preferências e interesses das crianças podem variar, o que é esperado em um grupo heterogêneo. A identificação da brincadeira com o conjunto de cozinha por todas as crianças sugere que essa atividade é comum no universo infantil, e a ausência de respostas negativas à questão sobre gostar de brincar com esse tipo de brinquedo pode indicar que essa atividade é mais universalmente aceita.

Em relação ao brinquedo "*Nenuco*", a presença de algumas respostas negativas sobre gostar de brincar com ele pode sugerir que esse brinquedo não é tão popular entre as crianças participantes, ou que outras atividades podem ser mais valorizadas em seu universo. Por fim, a identificação da atividade de passar a ferro pela maioria das crianças sugere que essa atividade é comum no universo infantil, embora a presença de algumas respostas negativas sobre gostar de brincar com ela possa indicar que outras atividades são mais valorizadas. Em resumo, os resultados apresentados indicam a presença de habilidades cognitivas nas crianças participantes, bem como a diversidade de preferências

e interesses dentro do grupo. Esses resultados estão em linha com a importância do brinquedo na teoria de Vygotsky (1984).

**Figura 6.**

*Opinião das crianças face aos brinquedos apresentados*



Os resultados obtidos podem ser explicados pela teoria das normas de género, que sugere que existem expectativas sociais em relação ao comportamento de homens e mulheres. Estas expectativas podem levar a estereótipos e preconceitos de género quando não são cumpridos. Assim, as crianças que atribuíram a mala de maquilhagem, o serviço de chávenas e os sapatos de salto alto ao género feminino podem estar a seguir a norma de género que espera que as meninas se interessem por atividades relacionadas com a beleza e moda. Por outro lado, a bola de futebol e o carro foram principalmente atribuídos ao género masculino, refletindo a expectativa de que os meninos se interessem por brinquedos associados a atividades físicas e de aventura.

A *teoria da socialização de género* (Eagly & Wood, 2012), poderá, eventualmente, explicar os resultados obtidos. De acordo com essa teoria, as crianças aprendem as normas e expectativas de género através da interação com a família, amigos, escola e media. Assim, as crianças que foram expostas a modelos mais tradicionais de comportamento de género podem ter uma maior probabilidade de seguir as expectativas de género associadas aos brinquedos apresentados, enquanto as crianças expostas a modelos mais diversos de comportamento de género podem ser mais inclusivas em relação aos papéis de género.

### **Histórias - A menina que gosta de futebol e o menino que é cabeleireiro**

Relativamente às **duas histórias apresentadas**, constata-se que, de acordo com as respostas dadas pelas crianças, através da **tabela 12 e da figura 7**, em relação à questão **“Gostavas de ser jogadora de futebol como a menina?”**, a maioria das crianças respondeu sim (13), enquanto apenas algumas responderam não (4) ou mais ou menos (2). Portanto, parece que há um interesse maior em jogar futebol entre as crianças que responderam a essa pergunta. Quanto à questão **“Achas que as meninas são capazes de ser boas jogadoras?”**, a maioria das crianças respondeu sim (11), enquanto algumas responderam não (8) e nenhuma respondeu mais ou menos (0). Portanto, parece que há uma crença geral de que as meninas podem ser boas jogadoras de futebol. Quando questionadas sobre **“Gostavas de ser cabeleireiro como o menino?”**, a maioria das crianças respondeu sim (11), enquanto algumas responderam não (7) ou mais ou menos (1). Portanto, parece que há um interesse maior em ser cabeleireiro entre as crianças que responderam a essa pergunta. Por fim, quando confrontadas com a questão **“Achas que os meninos são capazes de ser bons cabeleireiros?”**, a maioria das crianças respondeu não (12), enquanto algumas responderam sim (7) e ninguém respondeu mais ou menos (0). Portanto, parece que há uma crença geral de que os meninos não são capazes de ser *bons* cabeleireiros.

Em síntese, poderemos inferir, com base nas respostas fornecidas, que se verifica uma atitude positiva em relação às meninas que jogam futebol e uma atitude negativa em relação aos meninos que são cabeleireiros. Algumas crianças parecem apresentar preconceitos de género, afirmando que o futebol é só para rapazes e que a maquilhagem

é só para raparigas. Outras crianças demonstram ser mais inclusivas, acreditando que tanto rapazes como raparigas podem jogar futebol e usar maquilhagem, desde que gostem e se sintam *confortáveis*. Há também crianças que parecem estar *indecisas*, com respostas mais ambíguas. De uma forma geral, os dados evidenciam que as crianças começam a formar ideias sobre género e papéis de género desde uma idade muito precoce.

As atitudes positivas em relação às meninas que jogam futebol e negativas em relação aos meninos que são cabeleireiros podem ser explicadas por meio da *teoria das normas de género*. Essa teoria sugere que há expectativas sociais em relação ao comportamento de homens e mulheres, e que o não cumprimento dessas expectativas pode levar a estereótipos e preconceitos de género. (Connell, 2002; Eagly, Wood, & Diekmann, 2000).

Assim, o facto de as meninas jogarem futebol é visto como uma quebra da norma de género, o que pode explicar a atitude positiva em relação a elas. Já os meninos que são cabeleireiros são vistos como desviantes em relação à norma de género, o que pode explicar a atitude negativa em relação a eles. (Ridgeway, 2011; West & Zimmerman, 1987).

Além disso, a teoria da socialização de género sugere que as crianças aprendem as normas e expectativas de género por meio da interação com a família, amigos, escola e os *media* (Bussey & Bandura, 1999; Martin & Ruble, 2010), o que pode explicar porque é que algumas crianças apresentam preconceitos de género, enquanto outras são mais inclusivas em relação aos papéis de género. Portanto, o facto de algumas crianças acreditarem que o futebol é apenas para meninos e a maquilhagem apenas para meninas pode ser um resultado da socialização de género, que transmite expectativas rígidas sobre os papéis de género desde uma idade precoce. No entanto, outras crianças que são mais inclusivas em relação aos papéis de género podem ter sido expostas a modelos mais diversos de comportamento de género, que desafiam as expectativas tradicionais. (Halim, Ruble, Tamis-LeMonda, & Shrout, 2013; Powlishta, 1995).

**Tabela 12.***Opinião das crianças em relação às duas histórias*

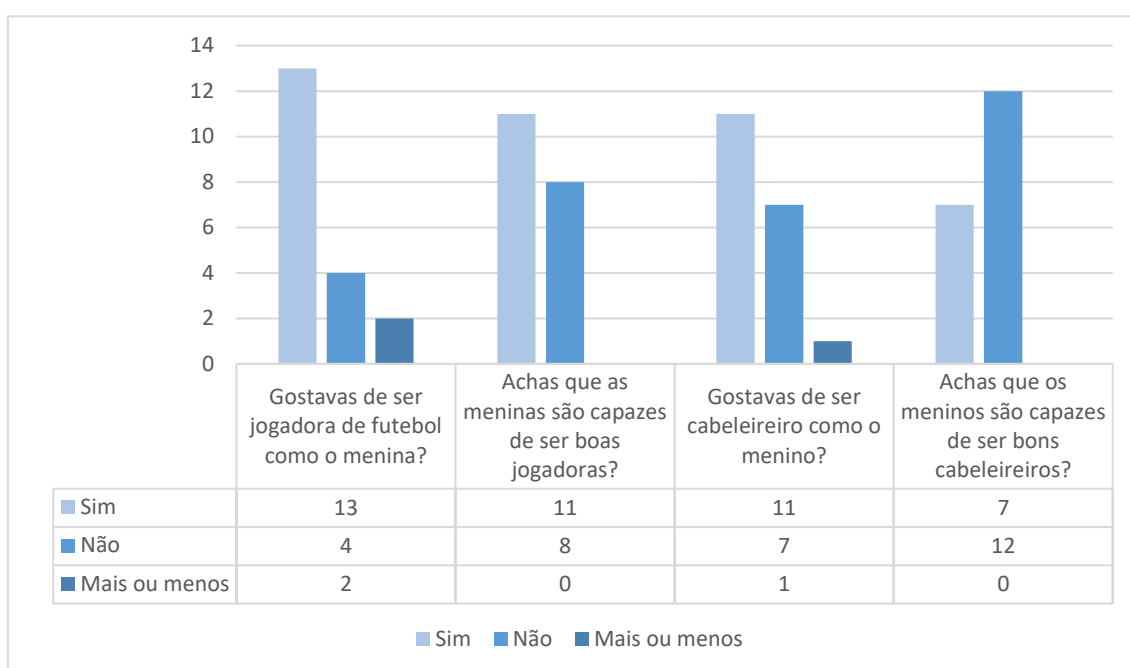
Nomes	Idade	Sexo	“A menina que joga à bola”		“O menino que gosta de maquilhagem”	
			Gostavas de ser jogadora de futebol como o menino?	Achas que as meninas são capazes de ser boas jogadoras?	Gostavas de ser cabeleireiro como o menino?	Achas que os meninos são capazes de ser bons cabeleireiros?
Vi.	3	M	“Sim”	“Sim. Essa menina jogava bem à bola, mas futebol é só para meninos.”	“Sim. Eu gostei que o menino fizesse a maquilhagem”	“Sim”
ZM.	3	M	“Não”	“Não. As meninas não podem”	“Não”	“Não.”
Lu.	3	F	“Sim”	“As meninas não podem jogar futebol porque fazem feridas”	“Sim”	“As meninas podem fazer sozinhas, mas os meninos têm de fazer com ajuda”
VC.	5	M	“Mais ou menos”	“Sim! (...) se treinarem muito elas podem ser, se não treinarem muito, podem não ser. E se forem boas, podem.”	“Sim porque ser bom é bom porque se trata bem.”	“Sim. Os meninos e também as meninas”.
FG.	3	M	“Sim porque eu gosto de futebol”	“Só os meninos (...) mas as meninas também”	“Sim”	“Sim porque gostam”
FD.	3	F	“Sim.”	“O futebol não é só para meninos é também para meninas”	“Sim”	“Não porque os meninos borram a maquilhagem”
FP.	3	M	“Não”	“Não. Só meninos”	“Não. Só as meninas é que fazem maquilhagem”	“Não. Os meninos só brincam com carrinhos (...)”
MD.	3	F	“Sim”	“Sim porque as meninas jogam futebol”	“Sim”	“Não porque não é para meninos”
Ar.	3	M	“Sim”	“Jogam mal. Os meninos jogam bem”	“Não. Não gosto”	“Não”

MA.	3	F	“Não. É o meu mano”	“Não. Jogam mal. O meu mano é que joga bem”	“Sim. Com a minha mana”	“Maquilhagem é para meninas. A dos meninos é feia”
TC.	4	M	“Sim”	“Acho que sim.”	“Não”	“Nós podemos ser como quisermos. Se os meninos gostarem de fazer maquilhagem, fazem, se não gostarem, não fazem.”
MB.	4	F	“Não”	“Não, porque elas não são meninas, são raparigas”	“Sim. Eu gosto”	“Não, porque eles são meninos”
MC.	4	F	“Eu já fui ao estádio do Sporting para ver se gostava de jogar futebol e gosto mais ou menos”	“Eu já vi uma vez os meninos a jogar à bola bem e as meninas a jogar à bola bem. (...) e estavam a jogar muito bem”	“Sim”	“Sim. Eu ainda não vi nenhum menino a fazer maquilhagem, mas acho que fazem boas maquilhagens.”
Me.	4	F	“Gosto”	“Bem (...) É para meninos e meninas”	“Sim”	“Sim. Pintam bem”
Be.	4	F	“Sim”	“Jogam bem”	“Sim”	“É só para meninas”
VN.	5	M	“Sim”	“As meninas e os meninos”	“Não”	“Sim. Os meninos e as meninas”
TV.	5	M	“Sim”	“Não são capazes. É para meninos. As meninas não jogam à bola”	“Não porque eu não gosto de maquilhagem”	“Não. É para meninas”
Ro.	4	M	“Sim”	“Claro! Claro! O futebol é para os dois.”	“Mais ou menos”	“Eu acho que sim. A maquilhagem é para meninas e para meninos (...) porque há meninos que se calhar gostam de fazer maquilhagem”
LC.	5	M	“Sim”	“Não, porque os meninos é que sabem como é uma defesa e a menina não consegue	“Ai, não. Os meus amigos não gostam de maquilhagem, então vão fugir.”	“Não.”

				defender. Os meninos dão pontapés mais altos e as meninas dão pontapés no chão”		
--	--	--	--	---	--	--

**Figura 7.**

*Análise das respostas das crianças*



#### 4.4.2. Análise dos resultados do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças da sala de atividades da PPS II

A partir da análise das respostas ao inquérito por questionário aplicado às famílias, obtiveram-se 11 respostas (cf. Anexo J). No que diz respeito à caracterização sociodemográfica dos participantes, verificou-se que a faixa etária oscila entre os 34 e os 49 anos, sendo que a maioria das respostas foi fornecida por indivíduos do sexo feminino (82%). No que se refere à residência, constatou-se que a maior parte dos inquiridos reside nas freguesias do concelho de Lisboa, com destaque para as freguesias da Ajuda (36,4%) e de Belém (27,3%). Quanto às habilitações académicas dos participantes, a maioria

possui formação ao nível de mestrado (54,5%), seguida da licenciatura (27,3%), enquanto os restantes 9,1% possuem habilitações ao nível do ensino secundário e pós-graduação, respetivamente (cf. Anexo J).

Com base nas informações fornecidas, as profissões dos inquiridos podem ser agrupadas em diferentes áreas. Assim, constatou-se a presença de profissionais da área da Saúde, nomeadamente Enfermeira, Médica e Dentista, profissionais da área de Negócios, tais como Empresária, Gerente de Produto e Marketing, uma profissional da área Jurídica, designadamente Advogada, um profissional da área de Tecnologia, ou seja, Engenheiro Informático, profissionais da área de Serviços, tais como Supervisora de Restauração e Assistente Operacional, e, por fim, um profissional da área de Design, nomeadamente Designer de Interiores (cf. Anexo J).

Relativamente às “**conceções e atitudes relativamente aos estereótipos de género**”, as respostas dadas revelam diferentes perspetivas, conforme se pode constatar pela consulta da tabela 13.

**Tabela 13.**

*Respostas dos inquiridos à questão D1*

<b>Quais as suas conceções relativamente aos estereótipos de género?</b>	
<b>Inquiridos</b>	<b>Respostas</b>
<b>I1.</b>	Ainda existem, principalmente na população mais velha
<b>I2.</b>	Crenças sobre características e comportamentos do género feminino/masculino
<b>I3.</b>	Sou apologista que cada tem de ser como quiser desde que seja feliz. Mas acho que há muito radicalismos sobre este assunto, porque não são a maioria, tudo o que é em exagero não é equilibrado.
<b>I4.</b>	Os estereótipos de género derivam de muitos anos e uma cultura muito enraizada, que não vai mudar da noite para o dia, mas em todas as pequenas ações temos que o tentar fazer desaparecer.
<b>I5.</b>	Ainda existem e são perpetuados, seja pela televisão, nas lojas e nas relações familiares. Atribuir determinados comportamentos, objetos e atividades a determinado género, limita e condiciona de uma forma

	consciente ou não, a liberdade individual nas escolhas. Além disso pode servir de base a preconceitos.
<b>16.</b>	Para mim ambos os géneros são iguais.
<b>17.</b>	Opinião, por norma um preconceito, relativamente a características/ funções sociais e comportamentais de homens versus mulheres.
<b>18.</b>	Estereótipos de género manifestam-se num conjunto de papéis e valores atribuídos de forma automática a pessoas, baseados apenas no género da pessoa em questão.
<b>19.</b>	São conceções pré-concebidas sobre aquilo que é para o sexo masculino e sexo feminino.
<b>110.</b>	Os estereótipos de género são ideias pré-concebidas associadas ao género feminino e masculino. São generalizações sobre aquilo que é para mulheres/meninas ou homens/meninos.
<b>111.</b>	São atribuições generalizadas feitas aos homens e às mulheres/ meninos e meninas sobre aquilo que é "destinado" ao seu género.

As respostas fornecem uma variedade de perspetivas sobre os estereótipos de género. Algumas respostas reconhecem que os estereótipos de género ainda existem, especialmente entre as famílias com mais idade (1), enquanto outras destacam que os estereótipos de género se baseiam em crenças sobre as características e comportamentos do género feminino/masculino (2). Algumas respostas defendem a igualdade de género e a liberdade individual para escolher o que fazer e ser feliz (13, 15 e 16), enquanto outras reconhecem que os estereótipos de género são enraizados na cultura e podem ser difíceis de mudar (4). Parece existir a noção de que os estereótipos de género podem limitar e condicionar as escolhas individuais e podem ser prejudiciais, especialmente quando se baseiam em preconceitos (5). Algumas respostas também destacam que os estereótipos de género são generalizações pré-concebidas sobre o que é destinado a homens/meninos e mulheres/meninas (17, 18, 19, 110 e 111).

As respostas apresentadas vão ao encontro da *teoria da socialização de género* (Eagly & Wood, 2012), pois que a socialização de género ocorre através de processos de aprendizagem social e cultural, nos quais as normas e valores de género são transmitidos de geração em geração. Assim, os estereótipos de género são criados e mantidos através

deste processo de socialização, e tornam-se enraizados na cultura e sociedade, perpetuando a desigualdade de gênero.

As respostas que demonstram uma sensibilidade às questões de gênero e uma preocupação em combater os estereótipos podem estar associadas ao conceito de consciência de gênero proposto por Fischer e Tokar (1996) no que se refere ao grau em que as pessoas estão cientes dos estereótipos de gênero e das suas consequências negativas para a igualdade de gênero. Já as respostas que revelam preconceitos enraizados na cultura e sociedade podem estar relacionadas com a *teoria do preconceito aversivo* (Dovidio et. al., 2008), que sugere que as pessoas têm dificuldades em mudar as suas atitudes preconceituosas, mesmo quando estão conscientes da sua existência.

Relativamente à questão “**Qual a sua opinião sobre a importância de abordar estereótipos de gênero na educação de infância?**”, as respostas indicam a importância de abordar estereótipos de gênero na educação de infância:

**Tabela 14.**

*Respostas dos inquiridos à questão D2*

<b>Qual a sua opinião sobre a importância de abordar estereótipos de gênero na educação de infância?</b>	
<b>Inquiridos</b>	<b>Respostas</b>
<b>I1.</b>	Extremamente importante para desmistificar
<b>I2.</b>	Fundamental
<b>I3.</b>	Acho que só quando são mais velhos e começam a ter perceção e dúvidas sobre o tema, de outra forma não abordo o tema em casa.
<b>I4.</b>	A melhor abordagem creio que passa por tratar todos por igual, respeitando a singularidade e especificidade de cada um. Relevar o tema poderá ser contraproduativo pois creio que uma criança não tem esse estereótipo por omissão.
<b>I5.</b>	Acho que é importante, abordar-se esta questão desde muito cedo. Assim as crianças crescem com mais liberdade e menos condicionadas nas suas decisões. Mudam-se mentalidades e quebra-se a perpetuação dos estereótipos.

<b>16.</b>	Normalizar a igualdade de género.
<b>17.</b>	Desde cedo educar as crianças para que os estereótipos não se perpetuem.
<b>18.</b>	Muito importante, no sentido de os tornar claros (pois por vezes eles são inculcados de formas subconscientes ou subliminares) e de tornar clara a mensagem de que eles são errados e prejudiciais para todos.
<b>19.</b>	Acho que é importante se for um "problema" visível no grupo.
<b>110.</b>	Acho que devem ser abordados na sala porque nos dias de hoje as nossas crianças ainda são submetidas a este tipo de estereótipos, através de brincadeiras, amigos, campanhas de publicidade (roupa, brinquedos...)
<b>111.</b>	Acho que devem ser abordados, porque apesar de sentir que na escola dos meus filhos os estereótipos de género não existem, existem outros lugares em que se notam e podem acabar por influenciar as escolhas dos meus filhos.

As respostas obtidas indicam que a abordagem dos estereótipos de género na educação de infância é percebida como fundamental, tendo sido mencionada como "extremamente importante" (1), "fundamental" (2), e importante para "educar as crianças para que os estereótipos não se perpetuem" (7) e para "normalizar a igualdade de género" (6). Algumas respostas destacam a necessidade de abordar o tema desde cedo, para que as crianças cresçam com mais liberdade e menos condicionadas nas suas decisões (5). No entanto, algumas respostas reconhecem que os estereótipos de género podem não ser óbvios para as crianças mais novas, e que a melhor abordagem pode ser a de tratar todos por igual, respeitando a singularidade e especificidade de cada um (4).

De acordo com Perry (2018), a educação de infância é um período crítico para a construção de identidades de género. As crianças estão a desenvolver as suas crenças sobre o que é ser menino ou menina e as normas associadas a esses géneros. Por isso, a abordagem aos estereótipos de género desde cedo é fundamental para evitar que as crianças incorporem crenças limitadoras e preconceito.

Connell (2012) defende que a educação de infância é um momento crucial para desafiar e redefinir os estereótipos de género. As crianças são capazes de compreender que as diferenças de género são construções sociais e que a igualdade de género é importante. Além disso, o JI é um lugar onde as crianças podem experimentar papéis de género diferentes daqueles que são tradicionalmente atribuídos a meninos e meninas.

Algumas respostas referem que só abordam o tema quando as crianças são mais velhas e começam a ter percepção e dúvidas sobre o tema (3). No entanto, é importante salientar que os estereótipos de género são “incutidos” de formas subconscientes ou subliminares (8). Por isso, é necessário abordar o tema de forma explícita desde cedo, para que as crianças compreendam que os estereótipos não são inerentes ao género, mas sim construções sociais (Connell, 2012).

Outras respostas enfatizam a importância de tornar claro que os estereótipos de género são errados e prejudiciais para todos, e há que os desmistificar (II e I8). De facto, a literatura destaca os efeitos negativos dos estereótipos de género na vida das crianças, incluindo a limitação das escolhas individuais e o aumento da vulnerabilidade a situações de violência e de discriminação (UNESCO, 2019). Algumas respostas referem a importância de abordar os estereótipos de género caso estes sejam um "problema" visível no grupo (9). No entanto, é importante ter em conta que os estereótipos de género estão presentes em todas as sociedades, e que o seu impacto pode ser subtil e muitas vezes subconsciente (Katz, 2013). Por fim, outras respostas (II0 e III) indicam que os estereótipos de género devem ser abordados em contexto escolar e em outras esferas sociais frequentadas pelas crianças.

Em suma, as respostas obtidas enfatizam a importância de abordar os estereótipos de género na educação de infância, uma vez que este período é crucial para a construção de identidades de género. É fundamental que as organizações socioeducativas e as famílias trabalhem em conjunto para desmistificar os estereótipos e educar as crianças para que cresçam com mais liberdade e menos condicionadas nas suas decisões.

À questão “**Considera que o/a seu/sua educando/a se encontra exposto a estereótipos de género em casa, no Jardim de Infância ou nos media? Se sim, de que modo?**”, as respostas obtidas encontram-se na tabela seguinte (cf. Tabela 15, página seguinte).

**Tabela 15.***Respostas dos inquiridos à questão D3*

<b>Considera que o/a seu/sua educando/a se encontra exposto a estereótipos de género em casa, no Jardim de Infância ou nos media? Se sim, de que modo?</b>	
<b>Inquiridos</b>	<b>Respostas</b>
<b>I1.</b>	Faço um esforço para que não aconteça, em casa eu e o pai dividimos tarefas, ambos cozinhamos por exemplo e incentivamos o Rodrigo a ajudar. E quem diz isto diz outras tarefas.
<b>I2.</b>	Em todo o lado. Desde a escolha da roupa, aos brinquedos, a como quase toda a sociedade se comporta.
<b>I3.</b>	Não.
<b>I4.</b>	Exposto poderá estar sempre, cabe-nos a nós tentarmos não dar relevo e restabelecer a ideologia que permita a eliminação desse estereótipo.
<b>I5.</b>	Vemos anúncios comerciais com meninas a brincar com bonecas e meninos a brincar com carrinhos. Nas secções de roupa das lojas, predominam as cores quentes nas raparigas e as cores frias nos rapazes. Dentro do seio familiar e círculos de amizade continuam-se a oferecer carrinhos apenas aos meninos e bonecas às meninas. Relativamente ao Jardim de infância, não sinto que haja esta esterotipação dentro da cultura educativa. No entanto é com os pares que as crianças adquirem também esses estereótipos. Apenas por observar os colegas, o meu filho mais velho começou a dizer que como sou rapariga gosto de unicórnios, que o rosa é a cor das meninas e começou a pedir brinquedos tipicamente de rapazes: carrinhos e super-heróis, ainda antes ser exposto em casa aos anúncios e aos desenhos animados.
<b>I6.</b>	Em casa não e na escola penso que não.
<b>I7.</b>	Nos media, apenas. Por norma, na área do desporto, na maioria das modalidades, só é dada visibilidade às equipas masculinas.
<b>I8.</b>	Sim, especialmente nos media. Em casa tentamos que eles não existam ou sejam minimizados; na creche sabemos que existe uma preocupação latente em não inculcar estes estereótipos e em tentar desmistificá-los, quando se manifestam; no entanto nos media eles abundam.
<b>I9.</b>	Em casa e na escola, creio que não. Nos media sim!
<b>I10.</b>	Sim, nas lojas de roupa encontram-se secções para "menino" e "menina", os folhetos dos brinquedos também possuem essa distinção. Os

	brinquedos brinde do McDonalds e outras marcas de fast food também são muito estereotipados. Conheço um colégio em Lisboa em que a bata das meninas é rosa e a bata dos meninos é azul...
<b>III.</b>	Em casa: Não. os meus filhos brincam muito juntos. A minha filha tanto brinca com carros, como bonecas, jogos, etc. O meu filho brinca muito com a irmã com bonecas, vestidos e até maquilhagem. Acho que o mais importante é estarem felizes. No Jardim de Infância: Em algumas situações. Com a educadora, penso que não. Com os amigos, penso que sim. Algumas vezes reparo que no recreio apenas os meninos estão a jogar à bola, por exemplo. Isso pode evidenciar a existência de um estereótipo de género. Media: Completamente, no entanto, já vejo alguns esforços nesse sentido. Já comecei a ver lojas de roupa com partes "sem género", casas de banho sem género..., no entanto, existem ainda muitos brinquedos que são promovidos de forma estereotipada... roupas também.

As respostas apresentadas pelos participantes revelam a complexidade da questão dos estereótipos de género, abordando desde a negação da sua existência (3) até à identificação clara da presença destes estereótipos em diferentes contextos, como nos media (15, 17, 18 e 19), na escolha de brinquedos e roupas (12, 15 e 110) e nas interações sociais, incluindo as que ocorrem na escola (15 e 111). Algumas respostas apresentam a necessidade de esforços conscientes para combater esses estereótipos. Por exemplo, a resposta do 14 fala em "restabelecer a ideologia que permita a eliminação desse estereótipo", enquanto a resposta do 18 menciona a tentativa de minimizar esses estereótipos em casa. A resposta do 15 ainda faz referência a estudos que mostram como a exposição a esses estereótipos pode afetar as escolhas futuras das crianças. Importa destacar que a resposta do 111 enfatiza a importância da felicidade das crianças em detrimento dos estereótipos de género, mas reconhece a sua presença em alguns momentos no Jardim de Infância e nos media. Tais constatações baseiam-se em estudos, como o realizado por Bianchi e Crowley (2018), que evidencia a presença desses estereótipos em diversos espaços sociais.

Em resumo, as respostas evidenciam a complexidade da questão dos estereótipos de género, mostrando como eles podem estar presentes em diferentes esferas da vida das crianças. Essas constatações reforçam a importância de se promover uma educação igualitária e consciente, livre de preconceitos e estereótipos de género, conforme abordado por diversos autores, como Sá et. al. (2017) e Moura et. al. (2020).

Face à questão “**Que atitudes/comportamentos ou ações toma de forma a desafiar os estereótipos de género em sua casa?**”, as respostas obtidas evidenciam diferentes posturas em relação aos estereótipos de género – *cf.* Tabela 16.

**Tabela 16.**

*Respostas dos inquiridos à questão D4*

<b>Que atitudes/comportamentos ou ações toma de forma a desafiar os estereótipos de género em sua casa?</b>	
<b>Inquiridos</b>	<b>Respostas</b>
<b>I1.</b>	Respondi na pergunta anterior.
<b>I2.</b>	Cá em casa todos fazemos as tarefas por igual. Os meus filhos são livres de se vestirem como querem (em casa) e muitas vezes o pequeno veste-se com os vestidos da irmã mais velha. Eles partilham todos os brinquedos e brincadeiras.
<b>I3.</b>	Não faço nada, se fizerem perguntas respondo com naturalidade são temas que devem ser falados naturalmente
<b>I4.</b>	Neste momento tenho uma unha pintada...
<b>I5.</b>	Nunca condicionámos brinquedos, são livres de pedirem o que quiserem. Tenho dois filhos rapazes e comprei-lhes uma corda (brinquedo típico de raparigas) para aprenderem a saltar, porque me pediram e porque acho que é muito bom para a coordenação motora. Quando pintam desenhos, incentivo a usarem a cor rosa (que costumam pôr de parte porque é atribuída às meninas). Sempre que a conversa com os meus filhos passa pelos estereótipos de género, tento desmistificar, dizer-lhes que são livres de gostar do que quiserem.
<b>I6.</b>	Fazer brincadeiras/ter brinquedos sugestivos do outro género.
<b>I7.</b>	Envolver a criança em todas as tarefas, sem distinção de género. Não existem brincadeiras/ brinquedos sexistas.
<b>I8.</b>	Conversas francas sobre os mesmos quando surge um tema ou uma afirmação de que algo é "para meninos" ou "para meninas". Questionar as razões dessa atribuição baseada somente no género e procurar fazer a criança pensar sobre o que está a dizer e expor o que sente sobre o assunto.
<b>I9.</b>	Faço questão de oferecer ao meu filho todo o tipo de brinquedos, desde carros, brinquedos de cozinha, bonecas.

<b>I10.</b>	Nunca achei necessário abordar os estereótipos de gênero em casa. A minha filha gosta de brincar mais com bonecas, roupas, puzzles... é a sua preferência, no entanto, dou-lhe liberdade para ela escolher o que quer. não a limite.
<b>I11.</b>	Quando surge um contexto, converso através do diálogo com os meus filhos e juntos refletimos.

Tal como supramencionado, as respostas acima evidenciam diferentes posturas em relação aos estereótipos de género em casa, variando desde a completa ausência de intervenção (*I3* e *I10*) até ações proativas. Alguns estudos têm mostrado que o ambiente em casa é fundamental para a construção da identidade de género da criança (Halim et. al., 2020), e intervenções conscientes e proativas podem ser benéficas para promover a igualdade de género. A resposta que destaca a partilha de tarefas entre todos os membros da família é interessante (*I2*), uma vez que reforça a ideia de que não há tarefas específicas para cada género. Além disso, a liberdade na escolha de vestuário e brinquedos (*I5*, *I9* e *I10*) é um fator importante, pois permite que a criança explore seus próprios interesses e preferências sem imposições baseadas em estereótipos de género (Sá et. al., 2017).

No entanto, algumas respostas sugerem uma postura passiva em relação à desconstrução dos estereótipos de género, como a resposta que não faz nada específico, mas responde às perguntas das crianças com naturalidade (*I3* e *I5*). É importante lembrar que a desconstrução dos estereótipos de género não ocorre por si só; é necessária uma intervenção consciente e contínua para romper com a normatividade de género. A resposta que se refere à unha pintada (*I4*) também pode ser interpretada como uma forma de quebrar com a norma, uma vez que a pintura de unhas é, muitas vezes, associada às meninas. Essa atitude pode contribuir para a desconstrução dos estereótipos de género, ao mostrar que não há regras definidas quanto ao que é apropriado para cada género (Moura et. al., 2020).

Outras respostas destacam a importância do diálogo e da reflexão (*I5* e *I11*), como a que enfatiza a conversa sobre estereótipos de género sempre que surge um contexto. O diálogo pode ser uma ferramenta eficaz para quebrar com a normatividade de género e promover a igualdade de género, ao permitir que a criança questione e reflita sobre as expectativas e papéis atribuídos a cada género (Bianchi & Crowley, 2018).

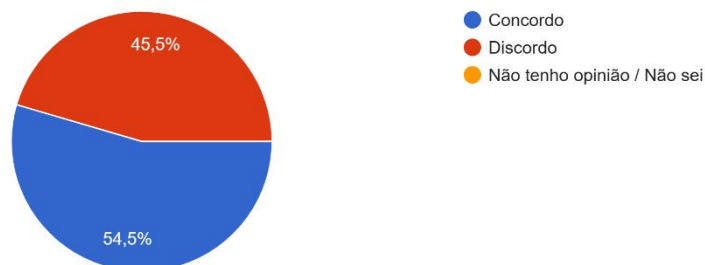
Em resumo, as respostas evidenciam a diversidade de atitudes em relação aos estereótipos de gênero em casa, mas destacam a importância da intervenção consciente e da desconstrução dos estereótipos de gênero para promover a igualdade de gênero. É fundamental que as famílias tenham consciência do impacto que suas ações podem ter na construção da identidade de gênero da criança e adotem práticas que incentivem a livre escolha e a quebra de normas de gênero.

A **seção E** do inquérito por questionário contempla questões relacionadas com a concordância ou discordância com afirmações relacionadas a estereótipos de gênero. Assim, em relação à questão “**Crianças de gêneros diferentes devem ser estimuladas a brincar com brinquedos diferentes**”, 54.5% dos inquiridos respondeu “concordo” e os restantes (45.5%), “Discordo”. (Cf. Figura 8).

### Figura 8.

#### Respostas à questão E1

E1. Crianças de gêneros diferentes devem ser estimuladas a brincar com brinquedos diferentes.  
11 respostas



Este resultado demonstra uma divergência de opiniões: aqueles que concordam com a afirmação podem acreditar que brincar com brinquedos "adequados" ao seu gênero é importante para que as crianças aprendam comportamentos e habilidades socialmente valorizados e esperados de acordo com seu sexo biológico (Blakemore & Centers, 2005). Por outro lado, aqueles que discordam podem argumentar que a escolha dos brinquedos deve ser baseada nos interesses e preferências individuais das crianças, independentemente de seu gênero, e que a diversidade de brinquedos e atividades pode

ser benéfica para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (Serbin et al., 2001).

A literatura também discute a presença de estereótipos de gênero na literatura infantil, o que pode contribuir para a perpetuação de estereótipos de gênero na sociedade (Powlishta & Sen, 1994). Além disso, alguns estudos mostram que a formação de esquemas cognitivos para a compreensão do gênero começa cedo na vida e pode ser influenciada pela exposição a estereótipos de gênero na infância (Martin & Halverson, 1981). Esses esquemas podem afetar a forma como as crianças percebem a si mesmas e aos outros em relação ao gênero (Serbin et al., 2001).

Em suma, as opiniões divergentes sobre a afirmação em questão ilustram a complexidade e a importância do debate sobre os estereótipos de gênero na infância e na formação das identidades de gênero ao longo da vida. Com efeito, os estereótipos de gênero são construções sociais que podem ser perpetuados ou desafiados por meio da educação, dos *media* e da cultura (Eagly & Wood, 2012). A desconstrução desses estereótipos pode levar a uma maior igualdade de oportunidades e uma maior diversidade de experiências e escolhas para pessoas de todos os gêneros.

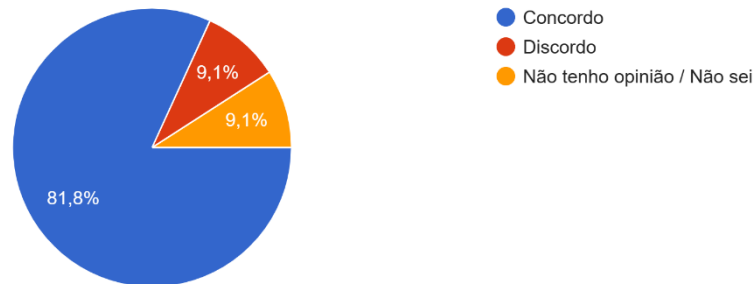
Em relação à afirmação “**O Jardim de Infância deve ensinar as crianças a desafiar os estereótipos de gênero**”, a maioria das pessoas que responderam ao questionário (81,8%) concordou que o Jardim de Infância deve ensinar as crianças a desafiar os estereótipos de gênero. (Cf. Figura 9, página seguinte).

## Figura 9.

### Respostas à questão E2

E2. O Jardim de Infância deve ensinar as crianças a desafiar os estereótipos de género.

11 respostas



Essa é uma atitude importante, pois o ambiente escolar pode ser um espaço crucial para a desconstrução de estereótipos de género e a promoção da igualdade de género desde cedo. Pesquisas mostram que a educação de infância pode influenciar significativamente a formação da identidade de género das crianças (Bussey & Bandura, 1999; Martin Halverson, 1981). Por isso, é fundamental que os/as educadores/as de infância estejam atentos à sua própria linguagem e comportamento, evitando reforçar estereótipos de género e incentivando a livre expressão das crianças. Além disso, há evidências de que a abordagem à diversidade de género pode levar a mudanças positivas nas atitudes e comportamentos dos alunos (Bigler et. al., 2016; Killen et. al., 2017). Portanto, o Jardim de Infância pode ser um local importante para a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e o respeito às diferenças de género.

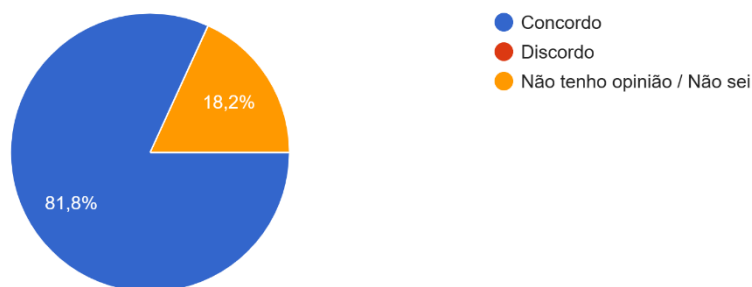
Na afirmação “**As crianças são influenciadas por estereótipos de género através dos media**”, a maioria dos participantes do questionário (81.8%) concordou que as crianças são influenciadas por estereótipos de género através dos *media*, o que é corroborado por diversas pesquisas na área da psicologia e da comunicação.

## Figura 10.

### Respostas à questão E3

E3.As crianças são influenciadas por estereótipos de género através dos media.

11 respostas



Segundo Calvert e Huston (1987), as crianças começam a se relacionar com a televisão desde muito cedo, o que pode contribuir para a formação de ideias sobre papéis de gênero e comportamentos associados a homens e mulheres. Estudos também mostram que a exposição a programas de TV com personagens estereotipados pode levar a uma maior aceitação desses estereótipos por parte das crianças (Witt et. al., 1999). Outras formas de *media*, como filmes, jogos eletrônicos e publicidade, também podem reforçar estereótipos de gênero e influenciar a formação da identidade de gênero das crianças (Signorielli, 2001). Por isso, é importante que os pais e responsáveis estejam atentos ao conteúdo que é consumido pelas crianças e que os/as profissionais de educação abordem a educação mediática nos JI's. De acordo com o *Conselho Nacional de Educação* (2017), a educação mediática é uma forma de estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre a *media*, incluindo a compreensão dos estereótipos de gênero presentes nas diferentes formas de *media*.

Atendendo às últimas questões deste inquérito por questionário, os resultados obtidos demonstram que, relativamente à afirmação “**os meninos são naturalmente mais ativos e agitados do que as meninas**”, a grande maioria dos participantes do questionário discordou desta afirmação (72,7%). Esta visão é um exemplo de um estereótipo de gênero que não é sustentado por evidências científicas. Embora possa haver algumas diferenças entre meninos e meninas em termos de habilidades e interesses, a ideia de que os meninos

são naturalmente mais *ativos* e *agitados* é uma generalização imprecisa que não deve ser usada para justificar o tratamento diferenciado. As diferenças individuais são muito maiores do que as diferenças entre os sexos.

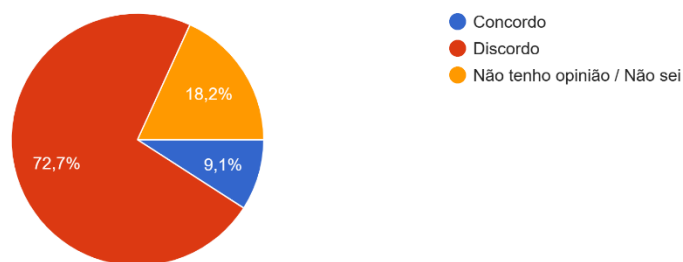
De acordo com Halpern (2012), embora existam algumas diferenças entre os gêneros em termos de habilidades e interesses, a ideia de que os meninos são naturalmente mais ativos e agitados é um estereótipo que não é sustentado por evidências científicas. O autor argumenta que, em geral, as diferenças entre meninos e meninas são mais pequenas do que as semelhanças.

### Figura 11.

Respostas à questão E4

E4. Os meninos são naturalmente mais ativos e agitados do que as meninas.

11 respostas



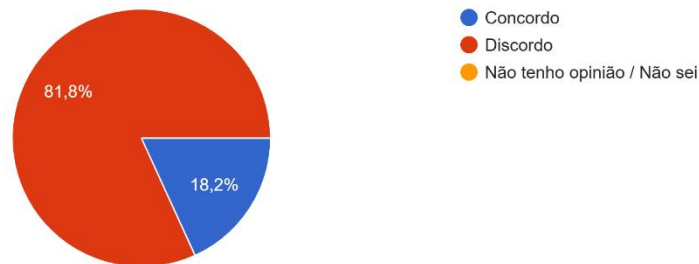
No que concerne à afirmação “**As meninas são melhores em tarefas de cuidado, como cozinhar e cuidar de bebês**”, a maioria dos participantes discorda desta afirmação (81,8%) – *cf.* Figura 12, na página seguinte). Essa ideia é um exemplo de um estereótipo de gênero que tem sido perpetuado durante décadas. No entanto, alguns estudos evidenciam que habilidades não estão ligadas ao gênero: meninos e meninas têm a capacidade de aprender e se destacar em tarefas de cuidado. Além disso, essas habilidades são importantes para todas as pessoas, independentemente de seu gênero. Embora as meninas possam ter mais oportunidades de aprender essas habilidades devido às expectativas sociais de gênero, os meninos também têm a capacidade de aprender e se destacar nessas tarefas (Gilligan, 1982).

## Figura 12.

### Respostas à questão E5

E5. As meninas são melhores em tarefas de cuidado, como cozinhar e cuidar de bebês.

11 respostas



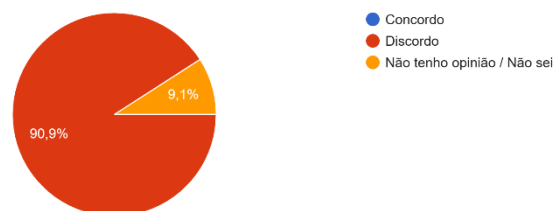
Perante a afirmação "**Os meninos não devem se vestir com roupas coloridas ou usar maquiagem**", a maioria (90,9%) dos participantes discorda. Essa ideia é um exemplo de normas sociais rígidas de gênero, que podem limitar a expressão individual e contribuir para a discriminação. É importante que as crianças tenham a liberdade de expressar sua identidade de gênero de maneira autêntica e sem julgamento. Ainda existem preconceitos e discriminação em relação àqueles que desafiam as expectativas de gênero tradicionais, mas é importante trabalhar para mudar essas atitudes para criar uma sociedade mais *inclusiva*.

## Figura 13.

### Respostas à questão E6

E6. Os meninos não devem se vestir com roupas coloridas ou usar maquiagem.

11 respostas

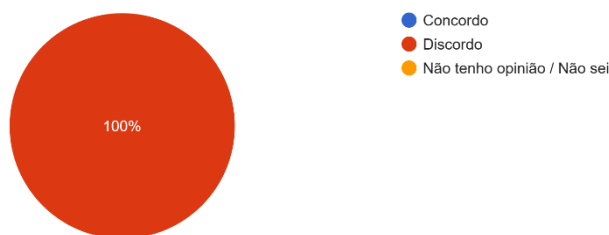


Atendendo à última afirmação – “**As meninas não devem se interessar por carros ou outras atividades consideradas típicas de meninos**”, todos os participantes do questionário discordam dessa afirmação. Essa visão é um exemplo de preconceito de género e pode limitar as oportunidades das meninas de explorar seus interesses e habilidades (Eccles, 1994). É importante que as crianças tenham a liberdade de escolher suas atividades e interesses com base em suas próprias preferências e habilidades, em vez de serem limitadas por estereótipos de género.

#### **Figura 14.**

*Respostas à questão E7*

E7. As meninas não devem se interessar por carros ou outras atividades consideradas típicas de meninas.  
11 respostas



#### 4.4.3. Análise dos resultados das entrevistas realizadas à equipa educativa da Organização Socioeducativa da PPS II

Com base nas respostas das entrevistas da equipa educativa da Organização Socioeducativa da PPS II (cf. Anexo K), poder-se-á concluir que todas têm formação superior em áreas relacionadas com a educação, com mestrado em algumas das áreas de especialização. Em relação ao percurso profissional, destaca-se que todos possuem experiência em instituições particulares de solidariedade social e ensino particular e cooperativo.

A par da primeira questão - **O que são, para si, estereótipos de género?** - as três educadoras têm opiniões semelhantes sobre o que são os estereótipos de género,

destacando que estes são concepções pré-estabelecidas sobre comportamentos, atitudes e formas de estar que são atribuídos a meninas e meninos com base no seu gênero: “*são concepções criadas sobre determinadas características e funções sociais que as mulheres e os homens deveriam desempenhar*” (excerto da entrevista realizada à Educadora Cooperante); “*tem a ver com uma visão dicotômica, limitada e preconceituosa que define socialmente os comportamentos e atitudes expectáveis nas meninas/mulheres e nos meninos/homens.*” (excerto da entrevista realizada à Educadora A.); “*São ideias e conceitos pré-estruturados relativos a comportamentos, atitudes e formas de estar, atribuídos a meninas e meninos. Existem enquanto representações sociais do que uma menina ou menino deve fazer / ser ou não, consoante o seu gênero.*” ((excerto da entrevista realizada à Educadora R.).

Segundo a *teoria social cognitiva* (Bandura, 1986), as crianças aprendem por observação e imitação dos modelos sociais presentes no seu ambiente, incluindo a família, a escola e os meios de comunicação social. Como tal, quando questionadas sobre “**que importância atribui à abordagem relativa aos estereótipos de gênero com as crianças?**”, as educadoras também concordam que abordar os estereótipos de gênero é importante para não perpetuar preconceitos que reduzem e estreitam as potencialidades das crianças e para permitir que as mesmas ajam e se comportem segundo os seus interesses e manifestações espontâneas, respeitando a sua individualidade e identidade. Através das respostas à questão “**Como aborda os estereótipos de gênero com as crianças?**”, constata-se que as educadoras também concordam que a abordagem aos estereótipos de gênero deve ser feita de forma natural e reflexiva, estimulando as crianças a refletir e questionar sobre estes conceitos estabelecidos: “*Quando surge alguma questão relativa a este assunto, é abordado de forma natural e sempre numa perspetiva reflexiva e não de dizer o que está certo ou errado*” (excerto da entrevista realizada à Educadora cooperante); “*Cabe ao educador, desconstruir as diversas situações e levar cada criança à reflexão e análise, contribuindo para o questionamento e inclusão.*” (excerto da entrevista realizada à Educadora A.).

Tal como Kohlberg (1971) pressupõe, a reflexão e o questionamento são fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento crítico e moral nas crianças.

R. Confrontadas com as questões **“Como lida com as crianças que repetem estereótipos de género?”** e **“Que estratégias utiliza com as crianças que repetem estereótipos de género?”**, as educadoras enfatizam a importância de refletir em grupo, envolver a família e utilizar estratégias empáticas e inclusivas para desconstruir os conceitos estabelecidos e ampliar horizontes: *“No caso de me aperceber ou se alguma criança verbalizar algo que me leve a concluir que para ela o tema é uma preocupação, seja por não querer ter determinada brincadeira por vergonha ou porque em casa os pais já lhe tenham transmitido outra ideia, refletimos em grupo como primeira abordagem e posteriormente tento sensibilizar a família para esta questão; (excerto da entrevista realizada à Educadora cooperante); “Envolvendo o grupo devemos refletir sobre as questões, desconstruindo conceitos, ampliando horizontes e mostrando outras maneiras de ver o mesmo mundo.” (excerto da entrevista realizada à Educadora A.); “Tento sensibilizar para a possibilidade de perspetivar os mesmos de outro modo, ampliando as suas conceções relativamente aos papéis sociais instituídos, que por vezes já se encontram tão enraizados.” (excerto da entrevista realizada à Educadora R.).*

De facto, a abordagem de grupo é relevante, pois segundo Bandura (1986), as crianças aprendem por interação e colaboração com os seus pares.

Por fim, relativamente à questão **“qual o eventual impacto da educação sobre os estereótipos de género?”**, as educadoras destacam que a educação tem um impacto relevante na construção de preconceitos e ideias associadas ao género. A escola deve ser neutra em termos de género, permitindo que todas as crianças possam ter acesso às mesmas oportunidades, independentemente do seu género: *“A escola deverá ser neutra em termos de género, tudo é para meninas e tudo é para meninos. Todos poderemos ser aquilo que quisermos e ter a profissão que ambicionarmos, só teremos de trabalhar para, é essa a mensagem que tento passar diariamente às crianças” (excerto da entrevista realizada à Educadora Cooperante); “Penso que tem um impacto relevante, quer no modo como por vezes algumas posturas incentivam e perpetuam este tipo de comportamentos, reforçando os estereótipos nas crianças [...] Podemos não ter noção, mas certos comentários, atitudes e posturas podem ter um impacto significativo na construção de preconceitos e ideias associadas ao género” (excerto da entrevista realizada à Educadora R.).*

Segundo Eagly, Wood e Diekman (2000), a socialização ocorre através das interações sociais e das normas culturais, portanto, é fundamental que os educadores estejam conscientes da sua influência na formação de estereótipos de gênero nas crianças.

#### **4.5. Síntese dos resultados obtidos – triangulação dos dados**

O principal objetivo primordial deste estudo foi analisar as concepções de crianças, famílias e equipa educativa relativas aos estereótipos de gênero. Os resultados, auferidos mediante a triangulação de informação por intermédio da análise das trocas dialógicas mantidas com as crianças, das entrevistas realizadas a três educadoras da OS da PPS II, bem como do inquérito por questionário aplicado às famílias, constituíram um fator determinante para a compreensão do fenómeno em análise. Tal triangulação de dados permitiu a comparação e o contraste das distintas perspetivas e vivências dos intervenientes no decorrer desta investigação. Através da presente investigação sobre as **“concepções de crianças, famílias e educadoras sobre estereótipos de gênero”**, é possível constatar que estes se encontram profundamente enraizados na sociedade e são aprendidos desde tenra idade, influenciando as opiniões e preferências das crianças. Os brinquedos e atividades tipicamente femininos são associados às meninas. As respostas das crianças indicam que as normas de gênero são mais rígidas para o sexo masculino, enquanto o feminino possui maior flexibilidade para desafiá-las. Cumpre, contudo, salientar que nem todas as crianças seguem tais estereótipos, havendo aquelas que acreditam na igualdade de aptidões entre meninos e meninas. Ademais, as respostas das crianças às perguntas sobre jogar futebol e ser cabeleireiro mostram que há uma expectativa de que as meninas possam ser *boas* jogadoras, mas que os meninos não possam ser *bons* cabeleireiros. Isso sugere que as normas de gênero são mais *rígidas* para os meninos, enquanto as meninas podem ter mais flexibilidade para desafiar essas normas. É importante ressaltar, entretanto, que nem todas as crianças seguem esses estereótipos de gênero, já que algumas responderam que gostam de brinquedos ou atividades que não são tipicamente associados ao seu gênero e expressaram a crença de que meninos e meninas podem ser *bons* em qualquer tarefa que escolham fazer.

Nesta investigação, verificou-se ainda uma clara consciência por parte das famílias sobre a presença e influência dos estereótipos de gênero na sociedade e na educação de infância. Essa consciência é evidenciada pela concordância de que as crianças são influenciadas pelos *media* e que é crucial sensibilizá-las para desafiar os estereótipos de gênero. Ademais, a maioria das famílias discorda de afirmações que reforçam estereótipos de gênero, o que indica uma mudança de atitude em relação a estas questões. As famílias acreditam que é importante abordar estes estereótipos na educação de infância para que as crianças possam fazer escolhas livres e sem estereótipos de gênero. Defendem que as crianças de diferentes gêneros devem ser estimuladas a brincar com brinquedos diferentes, o que pode ajudar a desmistificar os estereótipos de gênero desde cedo.

As famílias e as educadoras entrevistadas reconhecem a influência dos *media* e concordam que é importante sensibilizar as crianças a desafiar estes estereótipos. As educadoras destacam a importância de abordar os estereótipos de gênero de forma natural e reflexiva, envolvendo as crianças e as famílias no processo de desconstrução destes conceitos. Com base nas respostas dadas pelas educadoras entrevistadas, é possível concluir que estas possuem uma compreensão clara acerca dos estereótipos de gênero, bem como da sua importância em serem abordados a fim de se evitar preconceitos e permitir que as crianças expressem livre e espontaneamente a sua identidade. Ademais, as educadoras destacam a relevância de abordar tais estereótipos de forma natural e reflexiva, estimulando as crianças a refletir e questionar sobre esses conceitos.

A partir dos resultados apresentados, pode-se afirmar que, em geral, há uma convergência entre as opiniões das crianças, das famílias e das educadoras. As famílias e educadoras reconhecem a influência dos estereótipos de gênero na sociedade e na educação das crianças, e acreditam que é fundamental abordar esses estereótipos de forma natural e reflexiva, envolvendo as crianças e suas famílias no processo de desconstrução desses conceitos. As respostas das crianças indicam que algumas delas seguem os estereótipos de gênero, enquanto outras desafiam essas normas. No entanto, é importante ressaltar que a maioria das crianças parece ter uma compreensão de que meninos e meninas podem ser bons em qualquer coisa que escolham fazer, independentemente de seu gênero.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | ' ' | | ' ' |

Durante o meu percurso nos dois módulos do Mestrado em Educação Pré-Escolar que abrangeram as valências de Creche e Jardim de Infância, vivi experiências únicas, com todo o tipo de emoções:

Começo por confessar que, antes de iniciar o estágio, sentia-me bastante preocupada. Este sentimento emergiu dentro de mim devido a antecedentes passados, nomeadamente, devido ao facto de a PPS realizada no ano letivo anterior ter sido bastante atípica e complicada (Excerto da reflexão semanal de 17 a 21 de outubro de 2022).

Trabalhei com muitas crianças diferentes e equipas educativas distintas, o que me proporcionou uma visão ampla e diversificada da prática educativa na primeira infância. Foi importante para mim trabalhar com muitas crianças diferentes, pois pude observar e compreender as suas características individuais, necessidades e interesses, o que me permitiu desenvolver uma prática pedagógica mais ajustada e inclusiva:

Be. é uma criança que gosta muito da companhia do adulto, procurando bastante carinho. Já tive a oportunidade de falar com a educadora sobre esta característica da criança, tendo refletido sobre isso. Considero que cabe ao educador arranjar e aplicar estratégias com a criança, de forma a integrá-la mais com os outros” (NC 49, 29/11/2022).

Além disso, foi também uma oportunidade para desenvolver a minha capacidade de adaptação a diferentes contextos e realidades educativas, tornando-me assim uma profissional mais *versátil* e preparada para lidar com a diversidade.

O contacto com várias equipas educativas e o conhecimento de diferentes organizações socioeducativas também se revelou uma mais-valia na minha formação enquanto profissional da educação.

Ao estabelecer um primeiro contacto com o ambiente educativo, tive a impressão de que fui colocada na sala azul, devido ao facto de possuir traços de personalidade semelhantes aos da educadora cooperante, enquanto profissional. Para além de me ter identificado com a mesma em alguns aspetos, estes primeiros dias causaram-me boas impressões, estando bastante

otimista em relação àquilo que esta prática me permitirá aprender (Excerto da reflexão semanal de 17 a 21 de outubro de 2022).

Foi um desafio trabalhar com educadoras e auxiliares diferentes, pois cada uma tem a sua forma de trabalhar e de ver a educação:

Após a realização da atividade, em conversa com a educadora, foi-me possível constatar que as nossas opiniões sobre o ocorrido foram bastante semelhantes, tendo existido concordância em vários aspetos. Enquanto estagiária, fiquei bastante satisfeita por possuir uma opinião crítica semelhante à da educadora, fazendo-me refletir que estou a seguir os passos certos (excerto da Reflexão de 7 a 18 de novembro de 2022).

Ao longo deste momento, tive a oportunidade de conversar com a educadora sobre este assunto, tendo a mesma dito que o modelo seguido pela escola é contra este tipo de recursos. Rapidamente referi que, curiosamente, este assunto me estava a fazer refletir bastante, pois, se por um lado permite às crianças estimular a motricidade fina e a destreza manual, por outro, até que ponto pode limitar a imaginação das mesmas (excerto da Reflexão Semanal de 3 a 6 de janeiro de 2023).

No entanto, este desafio permitiu-me refletir sobre a minha própria prática e sobre a importância do trabalho em equipa na construção de uma prática educativa mais eficaz e coesa. Assim, considero que o percurso nos dois módulos do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi fundamental para a construção da minha profissionalidade docente, tanto a nível individual como coletivo. A experiência adquirida permitiu-me consolidar os meus alicerces enquanto educadora e preparou-me para enfrentar novos desafios no futuro. Para além disso, a formação nestes dois módulos também me permitiu refletir sobre a minha identidade enquanto educadora e sobre os valores e princípios que norteiam a minha prática pedagógica. Compreendi que, enquanto futura educadora, tenho um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e que a minha postura enquanto profissional da educação deve ser *ética, reflexiva e comprometida* com o bem-estar e o sucesso das crianças.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Terminado o último capítulo do meu relatório da PPS II, considero ter adquirido conhecimentos significativos durante esta jornada acadêmica e que se estendem desde a licenciatura até ao mestrado. No entanto, reconheço que ainda há muito por aprender, tanto para meu desenvolvimento pessoal como em benefício das crianças com as quais espero ter o privilégio de trabalhar e aprender no futuro.

Após a conclusão dos dois módulos de *Prática Profissional Supervisionada*, é com *grande emoção* que reflito sobre esta jornada que, sem dúvida, foi enriquecedora e marcante na minha formação como futura educadora. Desde o início, trabalhar com diversas equipas e crianças proporcionou-me uma visão ampla da prática educativa na educação de infância. Esta diversidade permitiu-me observar e compreender as características individuais, necessidades e interesses de cada criança, e, assim, desenvolver uma prática pedagógica mais *ajustada e inclusiva*.

Sinto um *forte* entusiasmo em refletir sobre o contato com diferentes OS e equipas educativas. Embora *desafiador*, trabalhar com diferentes equipas permitiu-me refletir sobre a minha prática e a importância da cooperação para uma prática educativa eficaz e coesa. Graças a estas experiências, consegui consolidar os meus alicerces enquanto futura educadora e preparar-me para enfrentar novos desafios no futuro.

A investigação intitulada "***Conceções de Crianças, Famílias e Equipa Educativa sobre Estereótipos de Género***", que representou um importante contributo para o presente relatório, permitiu-me ainda adquirir e desenvolver ferramentas imprescindíveis à reflexão crítica sobre a minha ação enquanto membro ativo de uma comunidade educativa e membro da sociedade. Dessa forma, a investigação em questão ampliou a minha capacidade de compreender as complexidades das relações sociais e como elas afetam as conceções de género, bem como me ajudou a refletir sobre o papel da educação na promoção da equidade de género.

Por fim, todo o leque de experiências com que tive a oportunidade de vivenciar permitiu-me, não só aprimorar as minhas habilidades enquanto educadora, mas também ampliar o meu entendimento sobre a importância da educação na formação de crianças *felizes e saudáveis*. Com isso, sinto-me *profundamente grata* pela oportunidade de aprender e crescer profissionalmente, sob compromisso de continuar na procura de mais

conhecimento para o benefício das crianças com as quais terei a honra de trabalhar no futuro.

Ao chegar ao final desta jornada acadêmica, estou plenamente consciente de que se avizinha uma nova fase, repleta de novos desafios, constante aprendizagem e de *muita responsabilidade*, pois aproxima-se o tão *desejado* momento de aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo de nove semestres num primeiro contexto como profissional certificada.

Tendo em conta a minha experiência ao longo de toda Prática Profissional Supervisionada, estou *determinada* a tornar-me numa educadora totalmente *comprometida* e *disponível* para as crianças, sempre *atenta* ao seu bem-estar e felicidade. Reconheço a importância de estabelecer relações *sólidas* e *positivas* para com as famílias e a equipa educativa, tendo plena consciência de que isso será um desafio *árduo*, mas profundamente *desejado*.

Sinto-me imensamente *orgulhosa* por ter alcançado este marco e estou *entusiasmada* por embarcar nesta minha carreira, preparada para fazer a diferença na vida das crianças e contribuir para a construção de um futuro *promissor* para as mesmas. Com *dedicação* e *paixão*, tenho *plena* confiança de que serei capaz de superar obstáculos que possam surgir, pois acredito firmemente que a educação é um poderoso instrumento de transformação de vidas.

## REFERÊNCIAS

| | " | | " |  
;

- Abrams, D., & Hogg, M. A. (2017). Teoria da identidade social: Avanços construtivos e críticos. In J. T. Jost, O. C. G. Atkinson, & R. M. Ross (Eds.). *The Sage handbook of political psychology* (2ª ed), pp. 97-115. Sálvia.
- Associação Americana de Psicologia. (2015). *Diretrizes para a prática psicológica com pessoas transgênero e não conformes de gênero*. Consultado a 11 de abril de 2023 em <http://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf>
- Associação Americana de Psicologia. (2020). *Manual de publicação da Associação Americana de Psicologia* (7ª ed.). Consultado a 23 de fevereiro de 2023 em <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociais do pensamento e da ação: uma teoria social cognitiva*. Prentice-Hall.
- Bento, G., & Pereira, C. R. (2018). Diferenças de género em crianças pré-escolares: uma análise das perceções de género. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(1), 72-79.
- Bianchi, J., & Crowley, M. (2018). Engaging boys in early childhood education to promote gender equality: The role of the educator. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 34-42.
- Bigler, R. S., Hayes, A. R., & Hamilton, V. (2016). O papel da escola na socialização precoce das diferenças de gênero. In D. P. Fromberg & D. F. Gullo (Eds.). *Manual de Psicologia Infantil e Ciência do Desenvolvimento* (pp. 1-39).
- Biscaia, R., & Pires, A. (2020). O trabalho colaborativo na educação: estratégias para potenciar a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 54(1), 225-245.
- Blakemore, J. E. O., & Centros, R. E. (2005). Características dos brinquedos de meninos e meninas. *Papéis Sexuais*, 53(9-10), 619-633.
- Blakemore, J. E. O., & Hill, C. A. (2008). O desenvolvimento do gênero: uma breve história e introdução. In J. E. O. Blakemore, & C. A. Hill (Eds.). *The Oxford*

- Handbook of Child Development and Gender* (pp. 3-22). Oxford University Press.
- Bockting, W. O. (2014). Da construção ao contexto: Gênero pelo prisma da diferença. *Psicologia da Mulher Trimestral*, 38(4), 521-536.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Teoria social cognitiva do desenvolvimento e diferenciação de gênero. *Revista Psicológica*, 106(4), 676-713.
- Butler, J. (2006). *Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade*. Routledge.
- Calvert, S. L., & Huston, A. C. (1987). A aquisição de estereótipos de tipagem sexual. In *Mídia, crianças e família: perspectivas sociais, científicas, psicodinâmicas e clínicas* (pp. 107-125). Lawrence Erlbaum Associados, Inc.
- Connell, R. W. (2002). *Gênero*. Polity Press.
- Cooper, H. M. (1988). Organizando sínteses de conhecimento: uma taxonomia de revisões de literatura. *Conhecimento na sociedade*, 1(1), 104-126.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Kawakami, K. (2008). Contato intergrupar: passado, presente e futuro. *Processos Grupais e Relações Intergrupais*, 11(1), 1-19.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Teoria do papel social das diferenças e semelhanças sexuais: uma avaliação atual. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.). *A psicologia social do desenvolvimento do gênero* (pp. 123-174). Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagly, A. H., & Madeira, W. (2012). Teoria do papel social. In W. Madeira & J. M. M. Pinto (Eds.). *Manual de teorias da psicologia social* (2ª ed., pp. 458-476).

- Eagly, A. H., & Wood, W. (2013). Os debates natureza-criação: 25 anos de desafios na compreensão da psicologia de gênero. *Perspectivas sobre a Ciência Psicológica*, 8(3), 340-357.
- Eccles, J. S. (1994). Compreendendo as escolhas educacionais e ocupacionais das mulheres: aplicando o modelo de escolhas relacionadas à realização de Eccles et al. *Psicologia da Mulher Trimestral*, 18(4), 585-609.
- Ferreira, A., & Silva, P. (2019). Estereótipos de gênero em idade pré-escolar: a perspectiva das crianças. *Cadernos de Investigação*, 23(2), 129-148.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Fischer, A. R., & Tokar, D. M. (1996). Questões de consciência e identidade na teoria feminista de desenvolvimento de carreira. *O Psicólogo Orientador*, 24(4), 674-697.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, G. F. de, & Costa, V. R. (2021). Estimulação das habilidades socioemocionais na infância: contribuições para a formação de cidadãos críticos e participativos. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, 18(2), 287-303.
- Foucault, M. (1978). *A história da sexualidade: Uma introdução* (Vol. 1). Livros do Panteão.
- Gilligan, C. (1982). *Em uma voz diferente: teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Imprensa da Universidade de Harvard.
- Grossman, P. L., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefinindo o ensino, reimaginando a formação de professores. *Professores e Ensino*, 15(2), 273-289.
- Halim, M. L., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., & Shrout, P. E. (2020). *Parent gender-typing attitudes and behaviours: Associations with child gender*.
- Halpern, D. F. (2012). *Diferenças sexuais nas habilidades cognitivas* (4ª ed.). Imprensa de Psicologia.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2023). *Estatísticas Demográficas 2022*.

- Inverno, S. (2017). Indo além do binário: Desafiando o binário de gênero através da mudança cultural inclusiva. In S. Winter, K. Davis & A. Weyers (Eds.). *Transgender studies reader 2* (pp. 394-404). Routledge.
- Killen, M., Mulvey, K. Lynn, & Hitti, A. (2017). Socialização da equidade e igualdade na primeira infância: uma questão de inclusão. *Perspectivas do Desenvolvimento Infantil*, 11(1), 54-59.
- Kohlberg, L. (1969). Estágio e sequência: A abordagem cognitivo-desenvolvimental da socialização. In D. A. Goslin (Ed.). *Manual de teoria e pesquisa da socialização* (pp. 347-480).
- Kohlberg, L. (1971). *Como cometer a falácia naturalista e sair impune dela no estudo do desenvolvimento moral*. Imprensa Acadêmica.
- Kvale, S. (1996). *Entrevistas: Uma introdução à pesquisa qualitativa entrevistando*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Madeira, W., Desmarais, S., & Gugula, S. (2002). Mulheres no topo: quão reais são as barreiras? *Tendências em Ciências Cognitivas*, 6(6), 212-216.
- Martin, C. L., & Halverson Jr, C. F. (1981). Um modelo de processamento esquemático de tipagem sexual e estereotipagem em crianças. *Desenvolvimento Infantil*, 52(4), 1119-1134.
- Martiny, S. E., & Ruble, D. N. (2010). Autopercepções baseadas na identidade de gênero das crianças: Uma análise longitudinal da tipicidade de gênero e da pressão sentida na meia-infância. *Psicologia do Desenvolvimento*, 46(6), 1361–1374. <https://doi.org/10.1037/a0020664>
- Mendes, F. L. (2019). A construção de identidades de gênero na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(3), 824-843.
- Moura, M. A. M., Sá, C. P., & Nascimento, A. R. (2020). Representações de gênero e diversidade na primeira infância: um estudo com educadoras de creche. *Educação e Pesquisa* (46), 26-34.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In L. Festinger (Ed.), *Conflict, decision, and dissonance*, 7-11. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Parente A. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na*

- pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Powlishta, K. K., & Sen, M. G. (1994). Estereótipos do papel de gênero na literatura infantil: uma atualização. *Papéis Sexuais*, 30(3-4), 273-284.
- Sá, C. P., Moura, M. A. M., & Nascimento, A. R. (2017). Brinquedos e estereótipos de gênero na primeira infância. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1726-1743.
- Santos, I. M., & Pires, H. A. (2020). Percepções dos professores sobre a igualdade de gênero na escola: desafios e estratégias. In J. M. Fernandes, A. M. Antunes, & A. C. M. Portela (Eds.). *Educação, Diversidade e Inclusão: Vozes, Convergências e Práticas* (pp. 235-250). Edições Húmus.
- Saris, W. E., & Gallhofer, I. N. (2014). *Concepção, avaliação e análise de questionários para pesquisa de pesquisa*. John Wiley & Sons.
- Scott, J., & Buchmann, M. (2019). Atitudes de Papéis de Gênero no Início da Idade Adulta: Resultados de um Estudo Longitudinal na Suíça. *Papéis Sexuais*, 80(1-2), 78-90.
- Serbin, L. A., Powlishta, K. K., Gulko, J., & Colburne, K. A. (2001). O desenvolvimento da tipagem sexual na meia-infância. *Monografias da Society for Research in Child Development*, 66(1), 1-123.
- Signorielli, N. (2001). Crianças, televisão e papéis de gênero: mensagens e impacto. *Revista de Saúde do Adolescente*, 29(3), 43-47.
- Snijders Blok, L., & Campeau, P. M. (2019). O gene SON: Um novo gene causador de deficiência intelectual. *Jornal Europeu de Genética Médica*, 62(2), 103-106.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). Uma teoria integrativa do conflito intergrupar. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.). *A psicologia social das relações intergrupais* (pp. 33-47). Edição UFPB.
- Teymuroglu, N., & Meriç, G. Ö. (2020). Estereótipos de papel de gênero dos professores de pré-escola e suas atitudes em relação ao gênero. *Desenvolvimento e Cuidados Infantis*, 190(9), 1391-1404.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mente na Sociedade: O Desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores*. Imprensa da Universidade de Harvard.

- Vygotsky, L. S. (1984). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Witt, S. D., Rothgeb, T., & Gamm, G. (1999). Os efeitos de assistir a um único episódio de um programa de televisão com retratos não tradicionais de papéis de gênero em crianças pré-adolescentes. *Papéis Sexuais*, 40(7-8), 587-602.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2010). Gênero. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.). *Manual de psicologia social* (Vol. 1), pp. 629-667. Edição Universidade Aberta.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*.  
(2 ed.). Porto Alegre: Bookman
- Yzerbyt, V., & Demoulin, S. (2010). Relações intergrupais. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Eds.). *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 439-453). Sage Publicações.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Zanin, R. M. (2019). *A Pedagogia da Escuta: Contribuições para a Prática Educacional*. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 23(2), 165-172.

**Documentos consultados:**

Projeto Educativo de Sala

Projeto Curricular de Sala.

Regulamento Interno da Organização Socioeducativa.

Site da Organização Socioeducativa.

ANEXOS

| " | | | " |

ANEXO A.  
PORTFÓLIO INDIVIDUAL DA  
PPS II (CF. ANEXOS AO  
RELATÓRIO)

| ' ' | ' ' |

ANEXO B.  
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA  
DA EDUCADORA COOPERANTE

| | " | | " |

## **Identificação da entrevistada: Educadora cooperante**

### **B1. Qual a sua formação profissional?**

“A minha licenciatura é em Educação de Infância.”

### **B2. Há quanto tempo exerce funções enquanto Educadora de Infância?**

“Sou educadora de infância desde setembro de 2006.”

### **B3. Qual o seu percurso profissional?**

“Após terminar o curso estive dez anos a trabalhar numa IPSS. Ao longo destes dez anos trabalhei com todas as faixas etárias, desde berçário a pré-escolar. No último ano em colaborei com esta Instituição exerci a função de diretora pedagógica. Em 2017 recebi o convite para vir trabalhar para esta Associação. Estive 4 anos letivos consecutivos em creche e este é o segundo ano em que estou na resposta social e educativa de pré-escolar.”

### **C1. O que são, para si, estereótipos de género?**

“Considero que estereótipos de género são conceções criadas sobre determinadas características e funções sociais que as mulheres e os homens deveriam desempenhar.”

### **C2. Que importância atribui à abordagem relativa aos estereótipos de género com as crianças?**

“A abordagem só tem importância se o grupo demonstrar qualquer desconforto ou dúvida relativamente ao tema. A sala está dividida por áreas, cada uma delas com

intencionalidades e materiais diferentes. Nenhuma das áreas está destinada para meninas ou meninos e todas as crianças são incentivadas a passar por elas de forma rotativa. Embora sejam as crianças a eger a área para onde vão, ao final da semana, em reunião de concelho, é feito o balanço e refletido com o grupo sobre quais as áreas onde não estiveram ou estiveram menos tempo e porquê. Tenho sempre como preocupação respeitar os interesses e as necessidades individuais, mas ao mesmo tempo tento incutir a curiosidade e a disponibilidade de cada um para experimentar e explorar outras áreas e não apenas aquelas que se encontrem na sua zona de conforto.”

### **C3. Como aborda os estereótipos de género com as crianças?**

“Quando surge alguma questão relativa a este assunto, é abordado de forma natural e sempre numa perspetiva reflexiva e não de dizer o que está certo ou errado. É fomentado que todas as crianças tenham um papel ativo dentro do grupo e as crianças são sempre chamadas para a resolução dos problemas/dúvidas que possam surgir dentro de qualquer tema, sem tabus.”

### **D1. e D2. Como lida com as crianças que repetem estereótipos de género e que estratégias utiliza com as crianças que repetem estereótipos de género?**

“No caso de me aperceber ou se alguma criança verbalizar algo que me leve a concluir que para ela o tema é uma preocupação, seja por não querer ter determinada brincadeira por vergonha ou porque em casa os pais já lhe tenham transmitido outra ideia, refletimos em grupo como primeira abordagem e posteriormente tento sensibilizar a família para esta questão. Quando a rotatividade nas áreas é incentivada, acaba por ser natural todos participarem e explorarem as potencialidades de cada uma e do espaço exterior.”

### **E1. Na sua perspetiva, qual o eventual impacto da educação sobre os estereótipos de género?**

“A escola deverá ser neutra em termos de género, tudo é para meninas e tudo é para meninos. Todos poderemos ser aquilo que quisermos e ter a profissão que ambicionarmos, só teremos de trabalhar para, é essa a mensagem que tento passar diariamente às crianças.”

**F1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

“Não.”

**Muito obrigada pela sua disponibilidade. Após a defesa do relatório, ser-lhe-á entregue um exemplar do relatório.**

ANEXO C.  
CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS  
FAMÍLIAS

| | ' | | ' |

Olá,  
familiares!



O meu nome é Juliana Araújo e encontro-me nesta organização socioeducativa a realizar um estágio profissionalizante, no âmbito do último ano de mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vou integrar a sala azul até ao dia 6 de fevereiro, estando inteiramente disponível para todas as crianças, como também para as suas famílias, uma vez que são igualmente muito importantes nesta caminhada.

Grata,  
Juliana

ANEXO D.  
PORTFÓLIO DE VN.

| " " | | " "

ANEXO E.  
GUIÃO DAS CONVERSAS COM  
AS CRIANÇAS

| " | | " |

## Guião da conversa com as crianças no âmbito da investigação

### 1. Questões abertas com imagens:

- Apresentar individualmente a cada criança as seguintes imagens:
- Questionar: "O que esta pessoa está a fazer?" / "Gostas de fazer isso?"

**Exemplos:** Menina a brincar com carro; menino a brincar com bonecas; menino(a) a brincar à culinária; menino a brincar a passar a ferro (cf. figuras seguintes).

**Figura 1.**

*Crianças a brincar com carros.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

**Figura 2.**

*Crianças a brincar com conjunto de cozinha.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

**Figura 3.**

*Nenuco.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

**Figura 4.**

*Criança a brincar com conjunto de tábua e ferro de engomar.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

## 2. Jogos de correspondência:

- Fornecer às crianças um conjunto de imagens de brinquedos, roupas e outros objetos.
- Pedir para agruparem de acordo com o que elas consideram que são adequados para meninos ou meninas e procurar entender a razão.

**Figura 5.**

*Carro de brincar.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

**Figura 6.**

*Bola de futebol.*



*Nota. Retirado de site de supermercado. (2022).*

**Figura 7.**

*Sapatos de salto alto das princesas, para crianças.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

**Figura 8.**

*Conjunto de serviço de chá.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

**Figura 9.**

*Fatos de super-heróis para crianças.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

**Figura 10.**

*Conjunto de limpeza infantil.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

**Figura 11.**

*Nenuco.*



*Nota. Retirado de folheto de supermercado. (2022).*

**Figura 12.**

*Mala de maquilhagem.*



*Nota. Retirado de site de supermercado. (2022).*

3. **Histórias:** Contar duas histórias curtas sobre meninos e meninas a fazer coisas diferentes e perguntar às crianças como se sentiriam se estivessem nessa situação.

**História A. “O menino que gosta de maquiagem”:** "Havia uma vez um menino chamado Tim. Ele adorava brincar com a sua mala de maquiagem. Um dia, ele decidiu abrir a sua própria loja de produtos de maquiagem! Ele mostrou a todos que os meninos também podem fazer maquiagem."

*A. Gostavas de ser cabeleireiro como o menino?*

*B. Achas que os meninos são capazes de ser bons cabeleireiros? Tentar perceber a opinião.*

**História B. A menina jogadora de futebol:** "Havia uma vez uma menina chamada Lili. Ela adorava jogar futebol e tornou-se muito boa jogadora. Ela jogou muitos jogos de futebol com os seus amigos e divertia-se imenso. Um dia, ela tentou entrar no clube da sua escola, mas os meninos não acreditavam que ela era boa jogadora. Lili conseguiu entrar no clube e provou a toda a gente que as meninas também podem ser ótimas jogadoras de futebol."

*A. Gostavas de jogar futebol com a menina?*

*B. Achas que as meninas podem ser boas jogadoras de futebol? Tentar perceber a opinião.*

ANEXO F.  
GUIÃO DO INQUÉRITO POR  
QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS  
FAMÍLIAS

| ' ' | ' ' |

## **A. Apresentação e objetivos**

Cara família,

Este inquérito por questionário insere-se no âmbito do meu relatório de estágio do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como principal objetivo conhecer as suas conceções relativamente aos estereótipos de género. Neste sentido, peço a sua colaboração no preenchimento do mesmo, sendo que o anonimato será garantido através da atribuição de um número a cada inquérito por questionário (I1, I2, etc).

Comprometo-me a devolver os dados recolhidos no final do processo, quando o meu relatório estiver finalizado e defendido na Escola Superior de Educação de Lisboa. Muito obrigada pela sua colaboração.

## **B. Consentimento informado**

Declaro que compreendi os objetivos do inquérito por questionário e aceito responder ao mesmo.

## **C. Caracterização sociográfica**

C.1. Idade: \_\_\_\_\_

C.2. Género:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

C.3. Freguesia de residência: \_\_\_\_\_

C.4. Habilitações académicas:

- Ensino Secundário
- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós-Graduação
- Outra: \_\_\_\_\_

C.5. Profissão: \_\_\_\_\_

**D. Concepções e atitudes relativamente aos estereótipos de género**

D1. Quais as suas concepções relativamente aos estereótipos de género?

---

---

---

---

---

D2. Qual a sua opinião sobre a importância de abordar estereótipos de género na educação de infância?

---

---

---

---

---

D3. Considera que o/a seu/sua educando/a se encontra exposto a estereótipos de género em casa, no Jardim de Infância ou nos media? Se sim, de que modo?

---

---

---

---

---

D4. Que atitudes/comportamentos ou ações toma de forma a desafiar os estereótipos de género em sua casa?

---

---

---

---

---

### **E. Concordância ou discordância com afirmações relacionadas a estereótipos de género**

Assinale, de acordo com a escala apresentada, a sua opinião.

E1. Crianças de géneros diferentes devem ser estimuladas a brincar com brinquedos diferentes.

Concordo

Discordo

Não tenho opinião / não sei

E2. O Jardim de Infância deve ensinar as crianças a desafiar os estereótipos de género.

Concordo

Discordo

Não tenho opinião / não sei

E3. As crianças são influenciadas por estereótipos de género através dos media.

Concordo

Discordo

Não tenho opinião / não sei

E4. Os meninos são naturalmente mais ativos e agitados do que as meninas.

Concordo

Discordo

Não tenho opinião / não sei

E5. As meninas são melhores em tarefas de cuidado, como cozinhar e cuidar de bebés.

Concordo

Discordo

Não tenho opinião / não sei

E6. Os meninos não devem se vestir com roupas coloridas ou usar maquiagem.

Concordo

Discordo

Não tenho opinião / não sei

E7. As meninas não devem se interessar por carros ou outras atividades consideradas típicas de meninas.

Concordo

Discordo

Não tenho opinião / não sei

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

---

*Juliana Araújo*

ANEXO G.  
GUIÃO DAS ENTREVISTAS  
REALIZADAS ÀS EDUCADORAS  
DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

## Guião de entrevista

**Destinatário(a):**

**Data da entrevista:**

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da educadora acerca dos estereótipos de género em Jardim de Infância.
- Analisar a prática pedagógica da educadora cooperante na promoção de igualdade de género nas crianças.
- Compreender a perspetiva da entrevistada acerca do impacto da educação sobre os estereótipos de género.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista.</li> <li>- Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<p><b>A1.</b> Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “Conceções das crianças, equipa educativa e famílias sobre estereótipos de género” inerente ao relatório da PPS II.</p> <p><b>A2.</b> O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p><b>A3.</b> Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p><b>A4.</b> Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.</p>

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso profissional da Educadora de Infância.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual a sua formação profissional?</p> <p><b>B2.</b> Há quanto tempo exerce funções enquanto Educadora de Infância?</p> <p><b>B3.</b> Qual o seu percurso profissional?</p>
<p>C. Concepções da entrevistada sobre os estereótipos de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as concepções da entrevistada sobre os estereótipos de género.</li> <li>- Saber da importância de abordar estereótipos de género com as crianças.</li> <li>- Conhecer a abordagem da entrevistada sobre os estereótipos de género.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> O que são, para si, estereótipos de género?</p> <p><b>C2.</b> Que importância atribui à abordagem relativa aos estereótipos de género com as crianças?</p> <p><b>C3.</b> Como aborda os estereótipos de género com as crianças?</p>
<p>D. Estratégias da entrevistada para lidar com crianças que repetem estereótipos de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as estratégias da entrevistada para lidar com crianças que repetem estereótipos de género.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> Como lida com as crianças que repetem estereótipos de género?</p> <p><b>D2.</b> Que estratégias utiliza com as crianças que repetem estereótipos de género?</p> <p><b>D3.</b> Como aborda a questão nas histórias com as crianças?</p>

<p>E. Perspetiva da entrevistada acerca do impacto da educação sobre os estereótipos de género</p>	<p>- Conhecer e analisar a perspetiva da entrevistada acerca do impacto da educação sobre os estereótipos de género.</p>	<p><b>E1.</b> Na sua perspetiva, qual o eventual impacto da educação sobre os estereótipos de género?</p>
<p>F. Conclusão da entrevista</p>	<p>- Finalizar a entrevista.</p>	<p><b>F1.</b> De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p><b>F2.</b> Informar que no final da PPS II será entregue um exemplar do relatório, caso seja solicitado.</p> <p><b>F3.</b> Agradecer a disponibilidade da entrevistada.</p>

ANEXO H.  
ROTEIRO ÉTICO

| | " | | " |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p><b>1.</b></p> <p><b>Objetivos do trabalho</b></p>	<p>Desde o primeiro dia de PPS I na organização socioeducativa que me acolheu, considerei como dever ético apresentar-me às crianças, às suas respetivas famílias e a toda a equipa educativa, através de conversas informais, uma vez que “a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011), Para além disto, demonstrei uma atitude de permanente disponibilidade e respeito para com todos os agentes educativos supramencionados, com vista a dar resposta a eventuais questões sobre a minha prática. De forma a enfatizar a apresentação da minha pessoa e os meus propósitos, fiz questão de colocar à entrada da sala de atividades uma folha de apresentação direcionada às famílias.</p> <p>Através destas ações, considero que demonstrei uma essencial atitude de ética democrática, para com todos os intervenientes do contexto em questão.</p> <p>No que diz respeito à investigação, fiz também questão de partilhar a minha problemática à equipa educativa, na medida em que a participação destes agentes é também necessária para aprofundar o meu estudo de caso. Apesar de não ter comunicado o tema da minha investigação às famílias, farei questão de, no final da sua elaboração, apresentar em formato papel um exemplar, com o</p>	<p>“Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.”</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.”</p> <p>“Ter consciência de que o profissional de educação de infância é uma referência dentro e fora da instituição em que trabalha, assumindo essa realidade.”</p>

	<p>intuito de as famílias terem a oportunidade de, conforme os seus interesses, tomarem conhecimento da concretização do meu trabalho.</p>	
--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>2.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Custos e benefícios</b></p>	<p>Tal como Tomás (2011) refere, “os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios [e danos/custos] para as crianças”. Desta forma, atendendo ao custos e benefícios inerentes à minha investigação, considero que esta não causou qualquer custo para os agentes educativos presentes no contexto. Em contrapartida, em relação à equipa educativa e às famílias, considero apenas que a minha investigação poderá provocar uma reflexão sobre os entraves existentes na organização em relação ao contacto das crianças com os espaços verdes, na medida em que percecionam esta atitude como um ato de danificar um espaço com a função de embelezar o recinto exterior.</p>	<p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.”</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>3.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>Ao longo de toda a minha prática, tive a subtileza de respeitar a privacidade e confidencialidade de todos os sujeitos envolvidos na mesma. Nesse sentido, no que concerne <b>às crianças</b>, considerei como dever ético não mencionar em registos escritos os seus nomes próprios e, em alternativa, designei-as apenas com a inicial do mesmo, de forma a não ser possível encontrar uma identificação destes sujeitos.</p> <p>De forma a dar continuidade ao meu compromisso ético, para com <b>as famílias</b>, na sua caracterização não constam, de igual modo, informações como nomes próprios ou informações de cariz pessoal, sendo apenas referidas quais as suas profissões e habilitações académicas. Todavia, acredito também que não seria através da colocação do primeiro nome destes agentes que iria permitir ao leitor identificá-los.</p> <p>No que concerne <b>à equipa educativa</b>, também não é possível determinar a identidade das mesmas, dado que a referência utilizada para as designar consiste apenas na denominação correspondente às iniciais dos seus nomes.</p>	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).”</p>
--	---	---

	<p>As questões de privacidade e confidencialidade determinadas para com <b>a organização socioeducativa</b> que me acolheu, residiram no facto de não estar evidenciado em qualquer parte escrita o seu nome oficial, sendo esta referenciada através de nomes comuns que se relacionam com a mesma (a organização, o contexto, etc). Em detrimento disto, tive também o cuidado de colocar um desfoque nos registos fotográficos que captavam o logotipo da organização, presentes na farda das crianças, de forma a não existir nada que a identifique. Para além disto, foi também crucial salvaguardar a confidencialidade da organização através da omissão de referências bibliográficas que remetiam para o site da instituição.</p>	
<p><b>4.</b> <b>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Dado que a minha investigação consiste num estudo de caso em torno da relação das crianças com a natureza, decidi, em primeira instância, que todas as crianças seriam incluídas na minha investigação, na medida em que as ações de todas elas me permitirão encontrar [possíveis] respostas para os objetivos da minha problemática. O mesmo se pode aplicar a toda a minha prática pedagógica, na medida em que as mesmas foram sempre o meu foco e centro de ação. Nesse sentido, ficou salvaguardado “o princípio da não exclusão nesse processo” (Fernandes, 2016).</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais.”</p>

<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>Aquando da definição dos objetivos que sustentam a minha investigação, a equipa educativa e as crianças foram informadas sobre estes, por questões de transparência e ética. Todavia, é de ressaltar ainda que a educadora cooperante esteve também presente no processo de definição dos objetivos da investigação. Tal como Tomás (2011) refere “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados”.</p>	
<p><b>6. Consentimento informado</b></p>	<p>A realização de uma prática profissional supervisionada implica a realização de registos fotográficos ou videográficos das crianças, pelo que apresentei às famílias um protocolo de consentimento informado (cf. anexo L), com o intuito de solicitar uma autorização para os fins supramencionados, salientando que as imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade das crianças devidamente assegurada.</p> <p>Não se tratando “de um contrato, mas da nossa apresentação, dos objectivos do trabalho” (Tomás, 2011), foi também oportuno ressaltar que a criança é o centro da minha intervenção educativa e, por essa razão, sempre que a mesma não demonstrar interesse em ser fotografada/filmada, será respeitada a sua vontade, sendo, portanto, assegurado “a proteção das crianças contra qualquer dano” (Fernandes, 2016).</p>	<p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais.”</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”</p>

<p style="text-align: center;"><b>7.</b> <b>Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>As conclusões retiradas da minha investigação serão partilhadas com a equipa educativa antes da entrega do trabalho académico, com o objetivo de promover uma prática reflexiva com as mesmas, bem como o fortalecimento de um sentido de confiança recíproco. De igual modo, irei relatar as mesmas conclusões à professora-supervisora que me acompanhou, no sentido em que fez também parte integral deste processo, embora numa outra posição.</p> <p>Todavia, é de salientar que ao longo da investigação ocorreram relatos, através de conversas informais com os membros da equipa educativa, de forma a transmitir-lhes desenvolvimentos sobre mesma e assegurando uma atitude de transparência.</p>	<p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.”</p>
<p style="text-align: center;"><b>8.</b> <b>Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p>Tal como Ferreira (2011) evidencia, “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças”. Neste sentido, considero que poderão surgir, a médio prazo, efeitos bastantes positivos para as crianças, consequência de uma reflexão por parte da equipa educativa. Desta forma, é exequível assistir a uma evolução das conceções da equipa educativa no que diz respeito à importância do contacto das crianças com a natureza, alterando a sua visão nesse sentido. Por conseguinte, considero também que o resultado da minha investigação pode acarretar impactos positivos</p>	

	<p>também para os grupos de crianças que não fizeram parte da minha investigação, mas que são presentes naquele contexto.</p>	
--	---	--

<p style="text-align: center;"><b>9.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p>Tendo em conta que as crianças são um sujeito da nossa investigação e não um objeto, a minha consciência ética levou-me a arranjar estratégias de forma que as crianças tivessem conhecimento da minha presença naquele contexto. Nesse sentido, as informações a serem transmitidas às crianças consistiram na utilização de um discurso com palavras mais simples, pois mesmo que estas não tenham a mesma capacidade de percepção de um adulto, a minha consciência ética prevalece.</p> <p>Quanto ao processo de devolução da informação correspondente às conclusões da investigação, considerei que o trabalho académico desenvolvido será cedido para todos os agentes educativos integrantes daquele contexto, deixando ao interesse de cada um a oportunidade de o ler. Em contrapartida, dada a sua extensão, será ainda apresentado a todos os intervenientes folhetos informativos que, de forma bastante sintetizada, lhes permitirão tomar conhecimento das informações mais relevantes decorrentes da minha investigação, limitando assim “o efeito de adultocentrismo e promover, de forma afectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais” (Tomás, 2011).</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>
--	--	---

<p><b>10.</b> <b>Tratamento dos dados</b></p>	<p>Os dados recolhidos ao longo de toda minha prática serão salvaguardados do ponto de vista jurídico, através da eliminação de todas as fotografias originais, dos registos que contêm os nomes verdadeiros dos intervenientes, bem como todos os restantes dados recolhidos que identificam as crianças e as suas famílias, preservando a confidencialidade e anonimato.</p>	
---	--	--

ANEXO I.  
RESPOSTAS DADAS PELAS  
CRIANÇAS NO ÂMBITO DA  
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

## A. Imagem de crianças a brincar com carros.

### Resultados:

Nomes	Idade	Sexo	“O que é que o menino(a) está a fazer?”		“Gostas de brincar a isso?”
			Identifica	Não identifica	Respostas
Vi.	3	M	“A brincar com carros”		“Gosto”
ZM.	3	M	“A brincar com carros”		“Não”
Lu.	3	F	“A brincar com carros”		“Brinco muito e tenho em minha casa”
VC.	5	M	“Uma menina a comandar carros e o menino a andar com carros”		“Gosto”
FG.	3	M	“Brincar com carros”		“Muito”
FD.	3	F	“Aos carrinhos”		“Gosto e brinco muito”
FP.	3	M	“Com carrinhos”		“Gosto muito”
MD.	3	F	“Carros”		“Não”
Ar.	3	M	“Carros”		“Muito, mas eu gosto dos de menino e não gosto destes”
MA.	3	F	“Carros”		“Pouco”
TC.	4	M	“Carros de corridas”		“Gosto. Brinco muito”
MB.	4	F	“Carros”		“Não”
MC.	4	F	“Carros”		“Gosto de brincar com carros de remote, mas não tenho nenhum”
Me.	4	F	“Carros”		“Sim, muito. Em casa tenho muitos carros.”
Be.	4	F	“Carros”		“Sim”
VN.	5	M	“Carros”		“Gosto”
TV.	5	M	“Carros”		“Gosto muito”
Ro.	4	M	“Carros”		“Sim. Brinco muitas vezes”
LC.	5	M	“Carros telecomandados”		“Gosto”

**B. Imagem de crianças a brincar com brinquedos de cozinha para crianças.**

**Resultados:**

			“O que é que o menino(a) está a fazer?”		“Gostas de brincar a isso?”
Nomes	Idade	Sexo	Identifica	Não identifica	Respostas
Vi.	3	M	“Está a cozinhar”		“Gosto e queria tudo em minha casa”
ZM.	3	M	“Estão a cozinhar”		“Gosto”
Lu.	3	F	“O menino a fazer ovos e a menina a fazer gelados”		“Sim”
VC.	5	M	“Dois meninos a cozinhar com equipamentos de cozinha”		“Sim. Costumo ajudar a minha mãe e gosto”
FG.	3	M	“Estão a fazer ovos”		“Gosto”
FD.	3	F	“Brincar a fazer cozinha”		“Gosto e brinco muito”
FP.	3	M	“Fazer comida a brincar”		“Gosto muito”
MD.	3	F	“A cozinhar”		“Sim”
Ar.	3	M	“A cozinhar”		“Gosto pouco”
MA.	3	F	“Fazer comida”		“Gosto”
TC.	4	M	“Cozinhar”		“Gosto”
MB.	4	F	“Brincar cozinhas”		“Gosto muito”
MC.	4	F	“Cozinha”		“Gosto muito de brincar na casinha. Brinco muito na escola”
Me.	4	F	“Cozinheiros”		“Sim”
Be.	4	F	“Cozinhando”		“Gosto”
VN.	5	M	“Cozinhar”		“Gosto”
TV.	5	M	“Cozinhar”		“Mais ou menos”
Ro.	4	M	“Cozinhar”		“Às vezes”
LC.	5	M	“Cozinhas”		“Gosto”

### C. Imagem de criança a brincar com uma boneca.

#### Resultados:

Nomes	Idade	Sexo	“O que é que o menino(a) está a fazer?”		“Gostas de brincar a isso?”
			Identifica	Não identifica	Respostas
Vi.	3	M	“Está a cuidar do bebé”		“Gosto de brincar com bebés”
ZM.	3	M	“Está a pegar no bebé”		“Não gosto”
Lu.	3	F	“Pegar no bebé”		“Eu também gosto”
VC.	5	M	“Um miúdo que está com um boneco bebé”		“Eu não brinco com bonecos. Gosto mais de legos e Playmobil”
FG.	3	M	“Bebés”		“Eu gosto”
FD.	3	F	“Está a brincar ao bebé”		“Eu gosto”
FP.	3	M	“Aos bebés”		“Gosto”
MD.	3	F	“Aos bonecos”		“Sim”
Ar.	3	M	“Bonecos”		“Gosto muito”
MA.	3	F	“Bebés”		“Gosto”
TC.	4	M	“Bebés”		“Não gosto”
MB.	4	F	“Bebés”		“Gosto”
MC.	4	F	“Bonecos”		“Gosto”
Me.	4	F	“Às mães e aos pais”		“Eu gosto”
Be.	4	F	“De bebé”		“Sim”
VN.	5	M	“Bebés”		“Gosto”
TV.	5	M	“Bebés”		“Pouco”
Ro.	4	M	“Bonecos”		“Às vezes”
LC.	5	M	“Com bebés”		“Não gosto”

#### D. Imagem de crianças a brincar com brinquedos de “engomar”.

##### Resultados:

Nomes	Idade	Sexo	“O que é que o menino(a) está a fazer?”		“Gostas de brincar a isso?”
			Identifica	Não identifica	Respostas
Vi.	3	M	“Passar a ferro”		“Gosto”
ZM.	3	M		“Não sei”	“Não gosto”
Lu.	3	F	“A limpar a roupa”		“Eu gosto e brinco muito”
VC.	5	M	“A passar a ferro”		“Eu gosto e costumo brincar”
FG.	3	M	“Ao ferro”		“Eu gosto”
FD.	3	F	“A brincar a estender a roupa”		“Eu gosto e costumo brincar a isso na escola”
FP.	3	M		“Não sei”	“Sim”
MD.	3	F	“Passar a ferro”		“Sim”
Ar.	3	M	“Roupa”		“Gosto muito”
MA.	3	F	“Roupa”		“Gosto”
TC.	4	M	“Roupa”		“Mais ou menos”
MB.	4	F	“Passar a ferro”		“Mais ou menos”
MC.	4	F	“Secar a roupa”		“Gosto, mas não tenho em minha casa”
Me.	4	F	“Passar a ferro”		“Gosto”
Be.	4	F	“Ferro”		“Gosto”
VN.	5	M	“Roupa”		“Não”
TV.	5	M	“Na casinha”		“Mais ou menos”
Ro.	4	M	“Ferro”		“Sim”
LC.	5	M	“Passar a ferro”		“Gosto”

## E. “Este brinquedo é de...”

### Resultados:

CRIANÇA	“É de...”		
	MENINA	AMBOS	MENINO
Vi.	limpeza maquilhagem Serviço chá Nenuco	Sapatos salto alto	Bola Carro Fato Super-heróis
ZM.	Mala maquilhagem Nenuco	Sapatos salto alto	Bola Carro limpeza super-heróis chá
Lu.	Bola Serviço Chá Maquilhagem Sapatos salto alto	Carro nenuco	super heróis limpeza
VC.	Maquilhagem Serviço Chá Nenuco	Sapatos salto alto Conjunto limpeza Carro	Fato super-heróis Bola
FG.	Nenuco Serviço chá	Fato super-heróis	Maquilhagem Carro Sapatos salto alto Bola Conjunto limpeza
FD.	Sapatos salto alto Maquilhagem Nenuco	Carrinho limpeza	Serviço chá Fato super heróis Bola Carro
FP.	Salto alto Nenuco Limpeza Maquilhagem		Chá Bola Carro Super-heróis
MD.	Chá Salto alto Nenuco Maquilhagem carro		Super heróis Bola limpeza
Ar.	Maquilhagem Nenuco Salto alto		Bola Carro Limpeza Super heróis chá
MT.	Chá Maquilhagem Super-heróis Carro Salto alto		Bola Limpeza nenuco

TC.	Bola Carro Super heróis Chá Limpeza		Maquilhagem Salto alto nenuco
MB.	Maquilhagem Chá Salto alto Limpeza nenuco		Bola Carro Super heróis
MC.	Nenuco Salto alto Chá maquilhagem	limpeza	Carro Super heróis bola
Me.	Maquilhagem nenuco	Salto alto Carro Limpeza chá	Bola Super heróis
Be.	Salto alto Nenuco Maquilhagem Super heróis bola		Limpeza Carro chá
VN.	Maquilhagem Salto alto	Limpeza Chá Nenuco carro	Super heróis bola
TV.	Chá Nenuco Maquilhagem Salto alto	Super heróis	Bola Carro limpeza
Ro.	maquilhagem	Chá Bola Salto alto Nenuco Carro Super heróis limpeza	
LC.	Salto alto Nenuco maquilhagem	Super heróis Chá carro	Limpeza bola

## F. As histórias

### Resultados

Nomes	Idade	Sexo	“A menina que joga à bola”		“O menino que gosta de maquilhagem”	
			Gostavas de ser jogadora de futebol como a menina?	Achas que as meninas são capazes de ser boas jogadoras?	Gostavas de ser cabeleireiro como o menino?	Achas que os meninos são capazes de ser bons cabeleireiros?
Vi.	3	M	“Sim”	“Sim. Essa menina jogava bem à bola, mas futebol é só para meninos.”	“Sim. Eu gostei que o menino fizesse a maquilhagem”	“Sim”
ZM.	3	M	“Não”	“Não. As meninas não podem”	“Não”	“Não.”
Lu.	3	F	“Sim”	“As meninas não podem jogar futebol porque fazem feridas”	“Sim”	“As meninas podem fazer sozinhas, mas os meninos têm de fazer com ajuda”
VC.	5	M	“Mais ou menos”	“Sim! (...) se treinarem muito elas podem ser, se não treinarem muito, podem não ser. E se forem boas, podem.”	“Sim porque ser bom é bom porque se trata bem.”	“Sim. Os meninos e também as meninas”.
FG.	3	M	“Sim porque eu gosto de futebol”	“Só os meninos (...) mas as meninas também”	“Sim”	“Sim porque gostam”
FD.	3	F	“Sim.”	“O futebol não é só para meninos é também para meninas”	“Sim”	“Não porque os meninos borram a maquilhagem”
FP.	3	M	“Não”	“Não. Só meninos”	“Não. Só as meninas é que fazem maquilhagem”	“Não. Os meninos só brincam com carrinhos (...)”
MD.	3	F	“Sim”	“Sim porque as meninas jogam futebol”	“Sim”	“Não porque não é para meninos”
Ar.	3	M	“Sim”	“Jogam mal. Os meninos jogam bem”	“Não. Não gosto”	“Não”
MA.	3	F	“Não. É o meu mano”	“Não. Jogam mal. O meu	“Sim. Com a minha mana”	“Maquilhagem é para meninas. A

				mano é que joga bem”		dos meninos é feia”
TC.	4	M	“Sim”	“Acho que sim.”	“Não”	“Nós podemos ser como quisermos. Se os meninos gostarem de fazer maquilhagem, fazem, se não gostarem, não fazem.”
MB.	4	F	“Não”	“Não, porque elas não são meninos, são raparigas”	“Sim. Eu gosto”	“Não, porque eles são meninos”
MC.	4	F	“Eu já fui ao estádio do Sporting para ver se gostava de jogar futebol e gosto mais ou menos”	“Eu já vi uma vez os meninos a jogar à bola bem e as meninas a jogar à bola bem. (...) e estavam a jogar muito bem”	“Sim”	“Sim. Eu ainda não vi nenhum menino a fazer maquilhagem, mas acho que fazem boas maquilhagens.”
Me.	4	F	“Gosto”	“Bem (...) É para meninos e meninas	“Sim”	“Sim. Pintam bem”
Be.	4	F	“Sim”	“Jogam bem”	“Sim”	“É só para meninas”
VN.	5	M	“Sim”	“As meninas e os meninos”	“Não”	“Sim. Os meninos e as meninas”
TV.	5	M	“Sim”	“Não são capazes. É para meninos. As meninas não jogam à bola”	“Não porque eu não gosto de maquilhagem”	“Não. É para meninas”
Ro.	4	M	“Sim”	“Claro! Claro! O futebol é para os dois.”	“Mais ou menos”	“Eu acho que sim. A maquilhagem é para meninas e para meninos (...) porque há meninos que se calhar gostam de fazer maquilhagem”
LC.	5	M	“Sim”	“Não, porque os meninos é que sabem como é uma defesa e a menina não consegue defender. Os meninos dão	“Ai, não. Os meus amigos não gostam de maquilhagem, então vão fugir.”	“Não.

				pontapés mais altos e as meninas dão pontapés no chão”		
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO J.

RESPOSTAS DO INQUÉRITO  
POR QUESTIONÁRIO APLICADO  
ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

# Formulário

## A. Apresentação e objetivos

Cara família,

Este

inquérito por questionário insere-se no âmbito do meu relatório de estágio do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como principal objetivo conhecer as suas conceções relativamente aos estereótipos de género. Neste sentido, peço a sua colaboração no preenchimento do mesmo, sendo que o anonimato será garantido através da atribuição de um número a cada inquérito por questionário (I1, I2, etc).

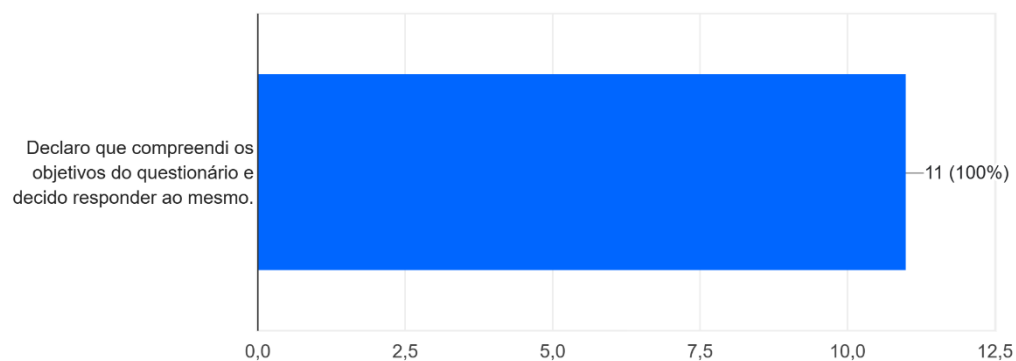
Comprometo-me a devolver os dados recolhidos no final do processo, quando o meu relatório estiver finalizado e defendido na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Muito

obrigada pela sua colaboração.

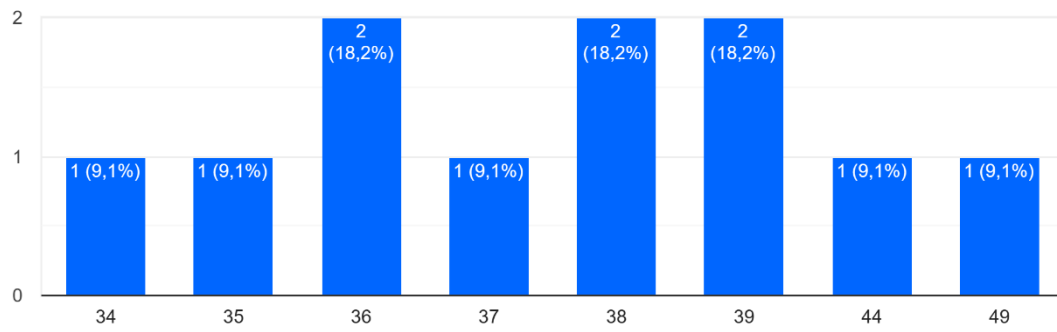
## B. Consentimento informado

11 respostas



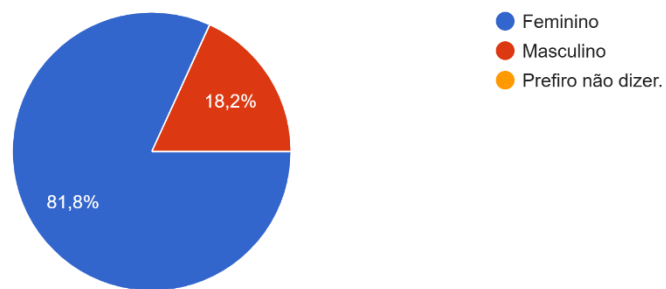
### Idade

11 respostas



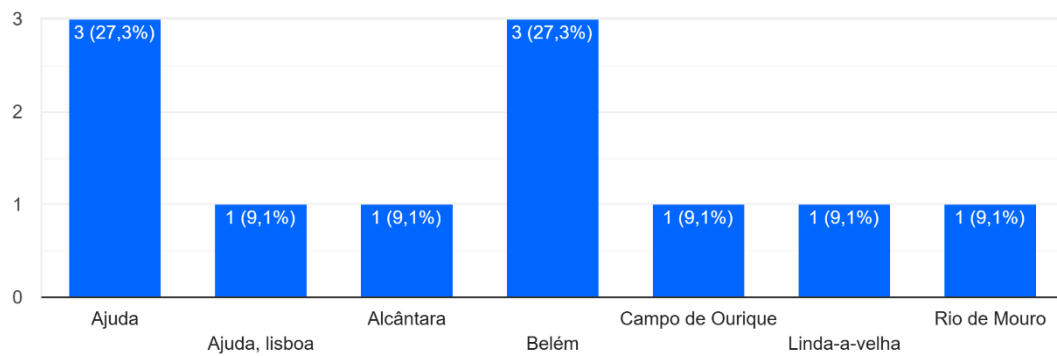
### Género

11 respostas



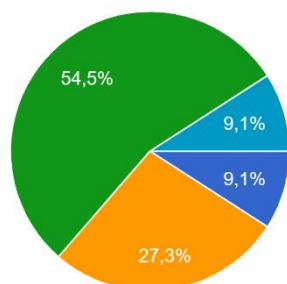
### Freguesia de residência

11 respostas



### Habilitações académicas

11 respostas



- Ensino Secundário
- Bachelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós Graduação

### Profissão

11 respostas

Enfermeira
Médica Dentista
Empresária
Product Manager
Enfermeira
Marketing
Advogada
Engenheiro Informático
Supervisora (restauração)
Assistente operacional
Designer de interiores

## D. Concepções e atitudes relativamente aos estereótipos de género

D1. Quais as suas concepções relativamente aos estereótipos de género?

11 respostas

Ainda existem, principalmente na população mais velha

Crenças sobre características e comportamentos do género feminino/masculino

Sou apologista que cada tem que ser como quiser desde que seja feliz. Mas acho que há muito radicalismos sobre este assunto, porque não são a maioria, tudo o que é em exagero não é equilibrado.

Os esterótipos de género derivam de muitos anos e uma cultura muito enraizada, que não vai mudar da noite para o dia, mas em todas as pequenas ações temos que o tentar fazer desaparecer.

Ainda existem e são perpetuados, seja pela televisão, nas lojas e nas relações familiares. Atribuir determinados comportamentos, objectos e actividades a determinado género, limita e condiciona de uma forma consciente ou não, a liberdade individual nas escolhas. Além disso pode servir de base a preconceitos.

Para mim ambos os géneros são iguais.

Opinião, por norma um preconceito, relativamente a características/ funções sociais e comportamentais

Estereótipos de género manifestam-se num conjunto de papéis e valores atribuídos de forma automática a pessoas, baseados apenas no género da pessoa em questão.

São concepções pré-concebidas sobre aquilo que é para o sexo masculino e sexo feminino.

Os estereótipos de género são ideias pré concebidas associadas ao género feminino e masculino. São generalizações sobre aquilo que é para mulheres/meninas ou homens/meninos.

São atribuições generalizadas feitas aos homens e às mulheres/ meninos e meninas sobre aquilo que é "destinado" ao seu género.

D2. Qual a sua opinião sobre a importância de abordar estereótipos de género na educação de infância?

11 respostas

Extremamente importante para desmistificar

Fundamental

Acho que só quando são mais velhos e começam a ter percepção e dúvidas sobre o tema, de outra forma não abordo o tema em casa.

A melhor abordagem creio que passa por tratar todos por igual, respeitando a singularidade e especificidade de cada um. Relevar o tema poderá ser contra-protutivo pois creio que uma criança não tem esse estereótipo por omissão.

Acho que é importante, abordar-se esta questão desde muito cedo. Assim as crianças crescem com mais liberdade e menos condicionadas nas suas decisões. Mudam-se mentalidades e quebra-se a perpetuação dos estereótipos.

Normalizar a igualdade de género.

Desde cedo educar as crianças para que os estereótipos não se perpetuem.

Muito importante, no sentido de os tornar claros (pois por vezes eles são inculcados de formas subconscientes ou subliminares) e de tornar clara a mensagem de que eles são errados e prejudiciais para todos.

Acho que é importante se for um "problema" visível no grupo.

Acho que devem ser abordados na sala porque nos dias de hoje as nossas crianças ainda são submetidas a este tipo de estereótipos, através de brincadeiras, amigos, campanhas de publicidade (roupa, brinquedos...)

Acho que devem ser abordados, porque apesar de sentir que na escola dos meus filhos os estereótipos de género não existem, existem outros lugares em que se notam e podem acabar por influenciar as escolhas dos meus filhos.

D3. Considera que o/a seu/sua educando/a se encontra exposto a estereótipos de género em casa, no Jardim de Infância ou nos *media*? Se sim, de que modo?

11 respostas

Faço um esforço para que não aconteça, em casa eu e o pai dividimos tarefas, ambos cozinhamos por exemplo e incentivamos  a ajudar. E quem diz isto diz outras tarefas.

Em todo o lado. Desde a escolha da roupa, aos brinquedos, a como quase toda a sociedade se comporta.

Não

Exposto poderá estar sempre, cabe-nos a nós tentarmos não dar relevo e restabelecer a ideologia que permita a eliminação desse estereótipo.

Vemos anúncios comerciais com meninas a brincar com bonecas e meninos a brincar com carrinhos. Nas secções de roupa das lojas, predominam as cores quentes nas raparigas e as cores frias nos rapazes. Dentro do seio familiar e círculos de amizade continuam-se a oferecer carrinhos apenas aos meninos e bonecas às meninas. Relativamente ao Jardim de infância, não sinto que haja esta esterotipação dentro da cultura educativa. No entanto é com os pares que as crianças adquirem também esses estereótipos. Apenas por observar os colegas, o meu filho mais velho começou a dizer que como sou rapariga gosto de unicórnios, que o rosa é a cor das meninas e começou a pedir brinquedos tipicamente de rapazes: carrinhos e super-heróis, ainda antes ser exposto em casa aos anúncios e aos desenhos animados.

Em casa não e na escola penso que não.

Nos media, apenas. Por norma, na área do desporto, na maioria das modalidades, só é dada visibilidade às equipas masculinas.

Sim, especialmente nos media. Em casa tentamos que eles não existam ou sejam minimizados; na creche sabemos que existe uma preocupação latente em não incutir estes estereótipos e em tentar desmistificá-los, quando se manifestam; no entanto nos media eles abundam.

Em casa e na escola, creio que não. Nos media sim!

sim, nas lojas de roupa encontram-se secções para "menino" e "menina", os folhetos dos brinquedos também possuem essa distinção. Os brinquedos brinde do Mcdonald's e outras marcas de fast food também são muito estereotipados. Conheço um colégio em Lisboa em que a bata das meninas é rosa e a bata dos meninos é azul...

Em casa: Não. os meus filhos brincam muito juntos. A minha filha tanto brinca com carros, como bonecas, jogos, etc. O meu filho brinca muito com a irmã com bonecas, vestidos e até maquilhagem. Acho que o

No Jardim de Infância: Em algumas situações. Com a educadora, penso que não. Com os amigos, penso que sim. Algumas vezes reparo que no recreio apenas os meninos estão a jogar à bola, por exemplo. Isso pode evidenciar a existência de um estereótipo de género.

Media: Completamente, no entanto, já vejo alguns esforços nesse sentido. Já comecei a ver lojas de roupa com partes "sem género", casas de banho sem género... no entanto, existem ainda muitos brinquedos que são promovidos de forma estereotipada... roupas também.

D4. Que atitudes/comportamentos ou ações toma de forma a desafiar os estereótipos de género em sua casa?

11 respostas

Respondi na pergunta anterior.

Cá em casa todos fazemos as tarefas por igual. Os meus filhos são livres de se vestirem como querem (em casa) e muitas vezes o pequeno veste-se com os vestidos da irmã mais velha. Eles partilham todos os brinquedos e brincadeiras.

Não faço nada, se fizerem perguntas respondo com naturalidade são temas que devem ser falados naturalmente

Neste momento tenho uma unha pintada...

Nunca condicionámos brinquedos, são livres de pedirem o que quiserem. Tenho dois filhos rapazes e comprei-lhes uma corda (brinquedo típico de raparigas) para aprenderem a saltar, porque me pediram e porque acho que é muito bom para a coordenação motora. Quando pintam desenhos, incentivo a usarem a cor rosa (que costumam pôr de parte porque é atribuída às meninas). Sempre que a conversa com os meus filhos passa pelos estereótipos de género, tento desmistificar, dizer-lhes que são livres de gostar do que quiserem.

Fazer brincadeiras/ter brinquedos sugestivos do outro género.

Envolver a criança em todas as tarefas, sem distinção de género. Não existem brincadeiras/ brinquedos sexistas.

Conversas francas sobre os mesmos quando surge um tema ou uma afirmação de que algo é "para meninos" ou "para meninas". Questionar as razões dessa atribuição baseada somente no género e procurar fazer a criança pensar sobre o que está a dizer e expor o que sente sobre o assunto.

Faço questão de oferecer ao meu filho todo o tipo de brinquedos, desde carros, brinquedos de cozinha, bonecas.

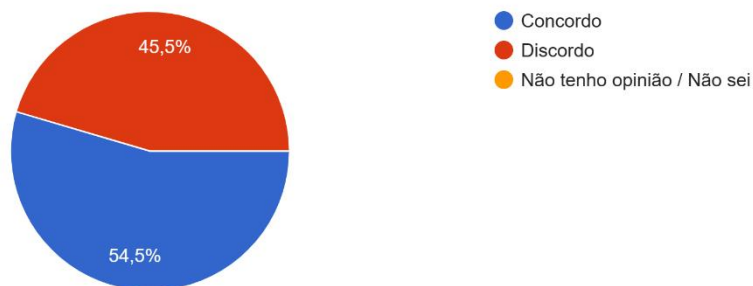
Nunca achei necessário abordar os estereótipos de género em casa. A minha filha gosta de brincar mais com bonecas, roupas, puzzles... é a sua preferência, no entanto, dou-lhe liberdade para ela escolher o que quer. não a limite.

Quando surge um contexto, converso através do diálogo com os meus filhos e juntos refletimos.

## E. Concordância ou discordância com afirmações relacionadas a estereótipos de gênero.

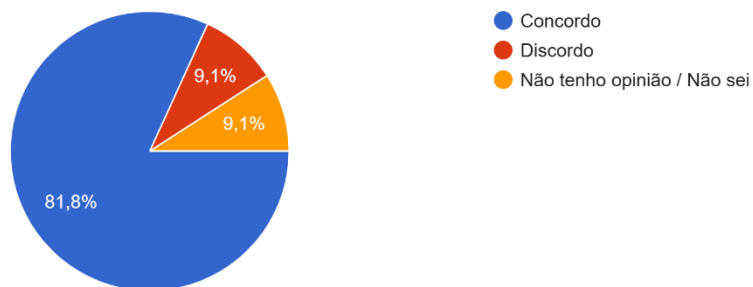
E1. Crianças de gêneros diferentes devem ser estimuladas a brincar com brinquedos diferentes.

11 respostas



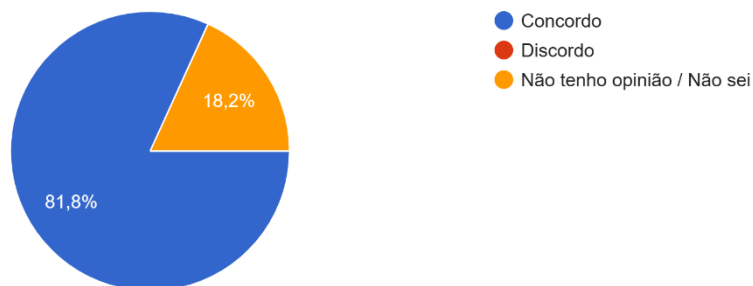
E2. O Jardim de Infância deve ensinar as crianças a desafiar os estereótipos de gênero.

11 respostas



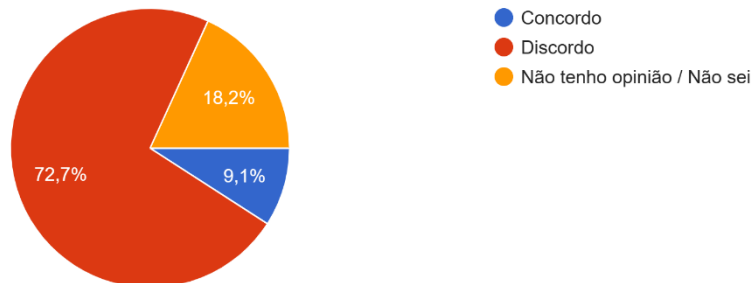
E3. As crianças são influenciadas por estereótipos de gênero através dos media.

11 respostas



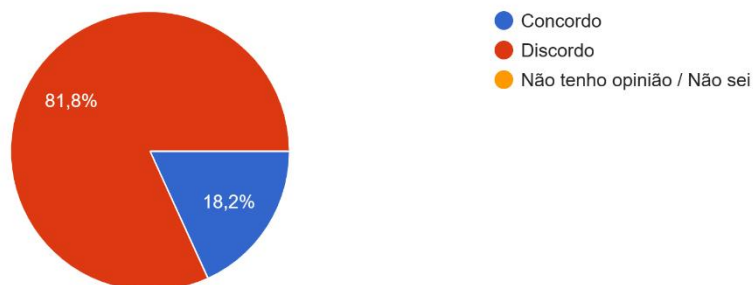
E4. Os meninos são naturalmente mais ativos e agitados do que as meninas.

11 respostas



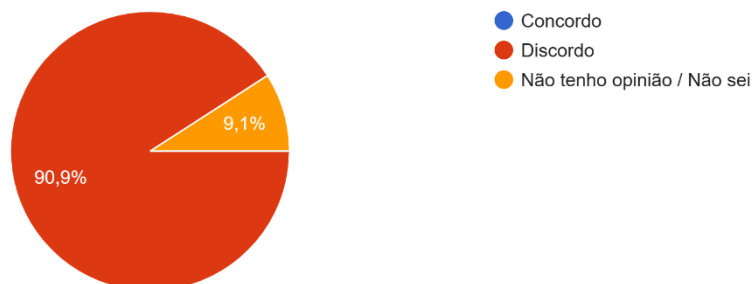
E5. As meninas são melhores em tarefas de cuidado, como cozinhar e cuidar de bebês.

11 respostas



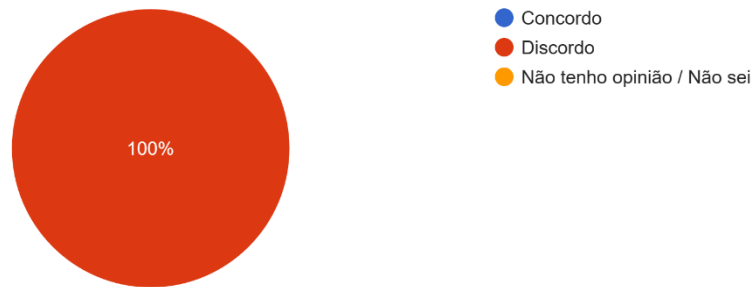
E6. Os meninos não devem se vestir com roupas coloridas ou usar maquiagem.

11 respostas



E7. As meninas não devem se interessar por carros ou outras atividades consideradas típicas de meninas.

11 respostas



ANEXO K.  
RESPOSTAS DAS EDUCADORAS  
DE INFÂNCIA À ENTREVISTA

| ' ' | | ' ' |

## **Identificação da entrevistada: Educadora cooperante**

### **B1. Qual a sua formação profissional?**

“A minha licenciatura é em Educação de Infância.”

### **B2. Há quanto tempo exerce funções enquanto Educadora de Infância?**

“Sou educadora de infância desde setembro de 2006.”

### **B3. Qual o seu percurso profissional?**

“Após terminar o curso estive dez anos a trabalhar numa IPSS. Ao longo destes dez anos trabalhei com todas as faixas etárias, desde berçário a pré-escolar. No último ano em colaborei com esta Instituição exerci a função de diretora pedagógica. Em 2017 recebi o convite para vir trabalhar para esta Associação. Estive 4 anos letivos consecutivos em creche e este é o segundo ano em que estou na resposta social e educativa de pré-escolar.”

### **C1. O que são, para si, estereótipos de género?**

“Considero que estereótipos de género são conceções criadas sobre determinadas características e funções sociais que as mulheres e os homens deveriam desempenhar.”

### **C2. Que importância atribui à abordagem relativa aos estereótipos de género com as crianças?**

“A abordagem só tem importância se o grupo demonstrar qualquer desconforto ou dúvida relativamente ao tema. A sala está dividida por áreas, cada uma delas com

intencionalidades e materiais diferentes. Nenhuma das áreas está destinada para meninas ou meninos e todas as crianças são incentivadas a passar por elas de forma rotativa. Embora sejam as crianças a eger a área para onde vão, ao final da semana, em reunião de concelho, é feito o balanço e refletido com o grupo sobre quais as áreas onde não estiveram ou estiveram menos tempo e porquê. Tenho sempre como preocupação respeitar os interesses e as necessidades individuais, mas ao mesmo tempo tento inculcar a curiosidade e a disponibilidade de cada um para experimentar e explorar outras áreas e não apenas aquelas que se encontrem na sua zona de conforto.”

### **C3. Como aborda os estereótipos de género com as crianças?**

“Quando surge alguma questão relativa a este assunto, é abordado de forma natural e sempre numa perspetiva reflexiva e não de dizer o que está certo ou errado. É fomentado que todas as crianças tenham um papel ativo dentro do grupo e as crianças são sempre chamadas para a resolução dos problemas/dúvidas que possam surgir dentro de qualquer tema, sem tabus.”

### **D1. e D2. Como lida com as crianças que repetem estereótipos de género e que estratégias utiliza com as crianças que repetem estereótipos de género?**

“No caso de me aperceber ou se alguma criança verbalizar algo que me leve a concluir que para ela o tema é uma preocupação, seja por não querer ter determinada brincadeira por vergonha ou porque em casa os pais já lhe tenham transmitido outra ideia, refletimos em grupo como primeira abordagem e posteriormente tento sensibilizar a família para esta questão. Quando a rotatividade nas áreas é incentivada, acaba por ser natural todos participarem e explorarem as potencialidades de cada uma e do espaço exterior.”

### **E1. Na sua perspetiva, qual o eventual impacto da educação sobre os estereótipos de género?**

“A escola deverá ser neutra em termos de género, tudo é para meninas e tudo é para meninos. Todos poderemos ser aquilo que quisermos e ter a profissão que ambicionarmos, só teremos de trabalhar para, é essa a mensagem que tento passar diariamente às crianças.”

**F1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

“Não.”

**Muito obrigada pela sua disponibilidade. Após a defesa do relatório, ser-lhe-á entregue um exemplar do relatório.**

## **Identificação da entrevistada: Educadora A.**

### **B1. Qual a sua formação profissional?**

“Formada em educação de infância pela Escola Superior de Educação de Infância. Mestre em psicologia educacional pelo ISPA”

### **B2. Há quanto tempo exerce funções enquanto Educadora de Infância?**

“Há 30 anos.”

### **B3. Qual o seu percurso profissional?**

“Educadora de infância durante 30 anos conciliando com outras atividades como formadora de educadoras e professoras do ensino básico. Durante alguns anos participei no projeto Urban no âmbito da educação parental, como psicóloga educacional. Fui docente na Escola Superior de Educação Maria Ulrich lecionando diversas cadeiras como: Raciocínio Lógico, Educação Multicultural e Supervisão em Educação. Exerci as funções de Diretora Pedagógica de 2017 a 2021.”

### **C1. O que são, para si, estereótipos de género?**

“Estereótipos são construções sociais, ou seja, crenças enraizadas num grupo que determinam atitudes e comportamentos. No que concerne à questão do género especificamente, tem a ver com uma visão dicotómica, limitada e preconceituosa que define socialmente os comportamentos e atitudes expectáveis nas meninas/mulheres e nos meninos/homens. O que foge à norma é considerado errado, imoral e alvo de censura.”

### **C2. Que importância atribui à abordagem relativa aos estereótipos de género com as crianças?**

“Considero muito importante abordar com verdade, honestidade e transparência estes conceitos. O Educador tem um papel vital no sentido de desmistificar crenças e atitudes, desconstruindo os preconceitos no quotidiano pedagógico. Estas questões ainda assumem uma importância maior se considerarmos que as crianças estão a formar a sua

personalidade. Nesta idade nada é inócuo. Tudo, de uma maneira ou de outra, dará frutos. Esperemos que os frutos sejam a capacidade de olhar o outro com verdade e respeito pela sua individualidade.”

### **C3. Como aborda os estereótipos de género com as crianças?**

“No quotidiano pedagógico estes estereótipos são repetidos pelas crianças que assimilam estas pseudoverdades. Cabe ao educador, desconstruir as diversas situações e levar cada criança à reflexão e análise, contribuindo para o questionamento e inclusão.”

### **D1. Como lida com as crianças que repetem estereótipos de género**

“Como já tive oportunidade de mencionar, é importante perceber que a criança apenas está a veicular aquilo que foi transmitido pela sociedade. Envolvendo o grupo devemos refletir sobre as questões, desconstruindo conceitos, ampliando horizontes e mostrando outras maneiras de ver o mesmo mundo.”

### **D2. Que estratégias utiliza com as crianças que repetem estereótipos de género?**

“As estratégias já foram citadas. Essencialmente, a reflexão, análise, discussão em grande grupo. Obviamente que a literatura para a infância e o cinema oferecem inúmeras e riquíssimas oportunidades para fomentar o diálogo e a inclusão.”

### **E1. Na sua perspetiva, qual o eventual impacto da educação sobre os estereótipos de género?**

“Se não acreditasse que é possível educar para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, provavelmente, já não seria educadora.”

### **F1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

“Gostaria apenas de referir que o nosso trabalho não estará completo se não conseguirmos formar e informar as famílias.”

**Muito obrigada pela sua disponibilidade. Após a defesa do relatório, ser-**  
**lhe-á entregue um exemplar do relatório.**

## **Identificação da entrevistada: Educadora R.**

### **B1. Qual a sua formação profissional?**

“A minha formação inicial é em Educação de Infância (Licenciatura anterior a Bolonha), na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Em 2009 concretizei uma Pós-Graduação em Livro Infantil, na Universidade Católica de Lisboa. Posteriormente realizei um Mestrado Académico em Ciências de Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, na Universidade do Minho, Instituto de Educação.”

### **B2. Há quanto tempo exerce funções enquanto Educadora de Infância?**

“16 anos.”

### **B3. Qual o seu percurso profissional?**

“Ao longo destes 16 anos exerci a minha prática educativa em diferentes respostas educativas, Instituições Particulares de Solidariedade Social e Ensino Particular e Cooperativo. Considero que o meu percurso profissional foi bastante rico e diversificado, quer ao nível dos projetos educativos, como dos contextos sociais e faixas etárias dos grupos de crianças.”

### **C1. O que são, para si, estereótipos de género?**

“São ideias e conceitos pré-estruturados relativos a comportamentos, atitudes e formas de estar, atribuídos a meninas e meninos. Existem enquanto representações sociais do que uma menina ou menino deve fazer / ser ou não, consoante o seu género.”

### **C2. Que importância atribui à abordagem relativa aos estereótipos de género com as crianças?**

“Penso que é importante não perpetuar preconceitos que reduzem e estreitam as potencialidades das crianças, apenas porque correspondem a uma ideia estruturada pela sociedade, no sentido de criar predefinições relativamente ao género.”

### **C3. Como aborda os estereótipos de género com as crianças?**

“Desconstruindo estes preconceitos, possibilitando que as mesmas ajam e se comportem segundo os seus interesses e manifestações espontâneas, respeitando a individualidade e identidade de cada uma.”

### **D1. Como lida com as crianças que repetem estereótipos de género**

“Tento sensibilizar para a possibilidade de perspetivar os mesmos de outro modo, ampliando as suas conceções relativamente aos papéis sociais instituídos, que por vezes já se encontram tão enraizados.”

### **D2. Que estratégias utiliza com as crianças que repetem estereótipos de género?**

“Realizo uma abordagem empática, colocando-a no papel do “outro”, deixando-a refletir e questionar sobre estes conceitos estabelecidos.”

### **E1. Na sua perspetiva, qual o eventual impacto da educação sobre os estereótipos de género?**

“Penso que tem um impacto relevante, quer no modo como por vezes algumas posturas incentivam e perpetuam este tipo de comportamentos, reforçando os estereótipos nas crianças. Como por exemplo: associar uma cor a um género, incentivar a que as meninas tenham um determinado tipo de brincadeiras e os meninos outro. Podemos não ter noção, mas certos comentários, atitudes e posturas podem ter um impacto significativo na construção de preconceitos e ideias associadas ao género.”

**F1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

“Não.”

**Muito obrigada pela sua disponibilidade. Após a defesa do relatório, ser-lhe-á entregue um exemplar do relatório.**

ANEXO L.  
PROTOCOLO DE  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
PARA OS REGISTOS  
FOTOGRAFICOS

| " | | " |

## Protocolo de consentimento informado

*A todos os encarregados de educação:*

*Solicito a sua autorização para a captação de registos fotográficos do seu educando, para fins académicos, decorrentes da minha atuação enquanto educadora-estagiária.*

*A identidade das crianças será devidamente salvaguardada, como também, sempre que alguma demonstrar interesse em não ser fotografada será respeitada a sua vontade.*

*Caso autorize, solicito a sua assinatura em frente ao nome do seu respetivo educando.*

A yellow rounded rectangular box with a light blue vertical bar on the left side. The right side of the box contains ten horizontal lines for writing.

A yellow rounded rectangular box with a light blue vertical bar on the left side. The right side of the box contains ten horizontal lines for writing.