



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

“SÃO DIFERENTES PORQUE A MENINA TEM SAIA E O MENINO TEM CALÇAS”. AS QUESTÕES DE GÉNERO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sara Abrantes Rocha
julho de 2015



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**“SÃO DIFERENTES PORQUE A MENINA TEM SAIA E O MENINO TEM
CALÇAS”. AS QUESTÕES DE GÉNERO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação de Prof. Doutora Catarina Tomás

**Sara Abrantes Rocha
julho de 2015**

Agradecimentos

Este relatório corresponde ao culminar de um sonho e de um longo caminho percorrido em parceria com algumas pessoas, sem as quais este objetivo não teria sido cumprido, a quem quero agora agradecer.

Aos vários professores que me acompanharam e apoiaram, desafiando-me e levando-me a refletir sobre tudo aquilo em que acredito e defendo no âmbito da educação de infância.

Às educadoras cooperantes e assistentes operacionais que me permitiram conhecer as suas salas, proporcionando-me momentos de aprendizagens essenciais para o meu futuro enquanto profissional da educação.

Às instituições que me acolheram e respetivas equipas educativas que me deram a oportunidade de aprender e de melhorar a minha ação pedagógica enquanto aluna do MEPE.

Às crianças com quem realizei a PPS e suas famílias por terem acreditado em mim e por terem partilhado comigo muitas das suas aprendizagens e desafios ultrapassados, bem como alegrias e brincadeiras que nunca esquecerei.

Resumo

O Relatório que aqui se apresenta foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS), que desenvolvi entre os meses de dezembro de 2014 e maio de 2015, em contexto de creche e jardim de infância. Este documento tem como principal objetivo apresentar e analisar reflexivamente a minha prática pedagógica, apresentando e refletindo sobre as aprendizagens realizadas. A PPS realizada em contexto de creche aconteceu numa instituição situada num bairro de intervenção prioritária na região de Lisboa, durante seis semanas com um grupo de dezoito crianças com dois anos de idade. Em jardim de infância, a PPS ocorreu também na região de Lisboa, num JI público, durante doze semanas com um grupo de vinte crianças entre os quatro e os seis anos de idade. Neste trabalho é apresentada a caracterização reflexiva de ambos os contextos onde decorreu a minha intervenção, bem como as minhas intenções tendo em conta o grupo de crianças e respetivas famílias e ainda a equipa educativa e sua instituição. É ainda explicitada no Relatório a metodologia usada bem como a problemática mais significativa da PPS, que ocorreu no contexto de jardim de infância: os estereótipos das criança em função do género. Por fim é realizada uma reflexão acerca da construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância, referindo o impacto que a minha intervenção teve na mesma. Refiro, finalmente, as aprendizagens que realizei bem como algumas das dificuldades com as quais me deparei.

Palavras-chave: Educação de Infância; Estereótipos de Género; Representações sociais das crianças; Representações sociais das famílias; Representações sociais dos profissionais de educação.

Abstract

This report was written as part of my Professional Practice Supervised developed between the months of December 2014 and May 2015, in the context of day care and kindergarten. This document aims to present and analyze reflectively my practice, referring to my learning.

The Professional Practice was held in the context of day care in an institution situated in a neighborhood in the Lisbon area, classified as priority intervention, during six weeks with a group of eighteen children with two years of age. In kindergarten the Professional Practice also occurred in a Lisbon region, for twelve weeks, with a group of twenty children, between four and six years old.

This document shows the reflective characteristics of both contexts ensued my speech and my intentions in view of the group of children and their families and also the educational team and the institution.

It also presented the methodology used as well as the most significant problem of my practice Supervised Professional, which took place in kindergarten context. It was in this context, that the issue which gives its name to this report has showed. Therefore, I intend to reflect on the intervention with children on some dimensions relating to gender stereotypes and that children of the group showed to have.

Finally it is made a reflection on the construction of my identity as a future kindergarten teacher, referring to the impact that my intervention had in it. I also refer the learning I have done and some of the difficulties with which I came across and I had to overcome.

Key-words: Early Childhood Education; Gender stereotypes; Children's social representations; Families social representations; Kindergarten teacher's social representations.

Índice geral

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos..... | i |
| Resumo..... | ii |
| Abstract..... | iii |
| Introdução..... | 1 |
| 1. Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo..... | 3 |
| 1.1. “Álbuns de família”: Caraterização das famílias das crianças..... | 3 |
| 1.2. “Quem são as crianças?”: Caraterização do grupo de crianças..... | 5 |
| 2.Enquadramento metodológico..... | 10 |
| 3.Análise reflexiva da intervenção..... | 13 |
| 3.1.Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica..... | 13 |
| 3.2.Identificação da problemática..... | 17 |
| 3.2.1. Distinguindo conceitos: género, sexo, papel de género, identidade de género..... | 20 |
| 3.2.2. Os espaços genderizados da sala e a sua apropriação pelas crianças..... | 21 |
| 3.2.3. Conclusões de alguns estudos realizados sobre esta temática..... | 22 |
| 3.2.4. Início da problemática..... | 23 |
| 3.2.5. Trabalho desenvolvido com as famílias, comunidade e adultos da sala..... | 29 |
| 4.“ <i>Esteréotipos de género, porquê?</i> ” Representações sociais das crianças; Representações sociais das famílias; Representações sociais dos profissionais de educação..... | 32 |
| Considerações finais..... | 40 |
| Referências bibliográficas..... | 43 |
| Anexos..... | 48 |
| Índice de figuras | |
| <i>Figura 1.</i> Resultado final da atividade..... | 25 |
| <i>Figura 2.</i> Resultado final da atividade com todas as profissões (exceto uma) na coluna “ambos..... | 29 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| <i>Tabela 1.</i> Objetivos gerais e específicos do projeto na ótica da educadora estagiária..... | 16 |
| <i>Tabela 2.</i> Objetivos gerais e específicos do projeto na ótica da criança..... | 16 |
| <i>Tabela 3.</i> Resposta às perguntas “O que queremos saber, o que já sabemos e o que vamos fazer/onde vamos procurar”..... | 26 |
| <i>Tabela 4.</i> Avaliação do projeto pelas crianças | 27 |

Índice de anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Portefólio de creche..... | CD |
| Anexo B. Portefólio de jardim de infância..... | CD |
| Anexo C. Categorização das notas de campo..... | 49 |
| Anexo D. Relatório de PCI..... | 51 |
| Anexo E. Questionário realizado às famílias..... | 96 |
| Anexo F. Entrevista à educadora cooperante..... | 98 |
| Anexo G. Entrevista ao assistente operacional..... | 101 |
| Anexo H. Resultados dos questionários às famílias..... | 104 |

Introdução

De acordo com Cardona (2014), tem-se vindo a tentar “compreender como se pode trabalhar as questões de género e educação para a cidadania desde a infância” (p.17). A autora afirma que esta intervenção começa na forma como “a educadora ou o educador organiza a sua sala, na forma como escolhe os livros, nas atividades propostas, nas rotinas, no seu papel nas interações entre as crianças, nas interações adulto-criança, na interação com a família.” (*idem*).

A mesma autora refere que “na análise destas questões é importante começar por considerar a conceção de infância que continua a predominar, que muitas vezes implica uma atitude excessivamente protetora que impede o reconhecimento das crianças pequenas como cidadãs, o que implica o desenvolvimento de práticas educativas excessivamente desligadas das questões sociais do quotidiano.” (*idem*). Enquanto futura educadora de infância reconheço as crianças como sujeitos capazes de construir o seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, participantes do seu processo educativo. Vejo assim as crianças como atores sociais competentes (cf. Soares & Tomás, 2003; Fernandes, 2009; Tomás, 2011). Penso que as crianças devem ter a oportunidade de realizar aprendizagens ativas e significativas, sendo para isso necessário existir um conjunto de princípios (creche) e orientações curriculares abertas e flexíveis onde o planeamento das atividades é realizado em conjunto com as mesmas, onde a sala está organizada e preparada para dar resposta aos seus interesses, onde a criança possa construir ativamente o seu conhecimento tendo em conta as suas experiências pessoais, considerando o seu *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004, p.66).

Desta forma, este Relatório tem como principal objetivo apresentar e analisar reflexivamente o percurso da minha prática em creche e em Jardim de Infância (JI). De referir, que foi na PPS em JI que surgiu a problemática sobre a qual irei refletir ao longo deste Relatório.

Neste documento é apresentada a caracterização reflexiva de ambos os contextos onde decorreu a minha intervenção nos dois contextos educativos, bem como as minhas intenções tendo em conta as características das crianças, das suas famílias e, ainda, da equipa educativa e sua instituição.

É ainda apresentada a metodologia usada bem como a problemática mais significativa da PPS, onde realizo o enquadramento teórico convocando evidências da PPS. Seguidamente será apresentado o trabalho desenvolvido com as crianças, com as famílias, comunidade e adultos da sala. Irei ainda refletir sobre o porquê dos estereótipos encontrados, analisando as representações sociais das crianças, das famílias e dos profissionais de educação.

Para finalizar apresentarei as minhas considerações finais onde irei caracterizar o impacto da minha intervenção (geral e particular) e refletir sobre a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

1.Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo

Neste capítulo irei realizar a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos onde decorreu a minha PPS em creche e em jardim de infância. Assim irei caracterizar o meio onde estão inseridas as instituições, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, a família das crianças e o grupo.

A instituição onde desenvolvi a Prática Profissional em Creche (Anexo A) situa-se num bairro de intervenção prioritária na região de Lisboa. De acordo com o Projeto de Estabelecimento (2014) as problemáticas sociais na freguesia focam-se no desemprego ou emprego precário, envelhecimento da população residente e fracas redes de suporte familiar. No que diz respeito ao jardim de infância (Anexo B), é uma instituição pública, que faz parte de um agrupamento de escolas situado na região de Lisboa¹.

No que concerne ao contexto socioeducativo, o contexto de creche segundo o seu Projeto de Estabelecimento (2014), tem como missão promover respostas sociais de qualidade e dinamizar projetos em parceria, estimulando a cidadania, a solidariedade, a autonomia e a participação ativa e inclusiva. Relativamente ao jardim de infância, o Projeto de Estabelecimento está a ser reformulado, por conseguinte, são poucos os dados que serão explanados neste Relatório.

Relativamente à equipa educativa, no contexto de creche, é composta por uma educadora de infância, duas assistentes operacionais e duas auxiliares de serviços gerais, quando é possível. Em relação ao contexto de jardim de infância, a equipa educativa da sala é composta por um assistente operacional e por uma educadora de infância, no entanto, as crianças têm contacto com outros agentes educativos que fazem parte da equipa educativa do contexto.

1.1.“Álbuns de família”: Caraterização das famílias das crianças

No que diz respeito às famílias das crianças, no contexto de creche, segundo o Projeto de Estabelecimento (2014) são jovens e maioritariamente monoparentais ou

¹ De acordo com a página da internet da Câmara Municipal de Lisboa, a freguesia deste contexto caracteriza-se por ter edifícios antigos e por ter a maioria da população com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos. Do total da população, 25% têm habilitações ao nível do ensino superior, seguindo-se 21% ao nível do primeiro ciclo do ensino básico, sendo que, apenas 3% da população é analfabeta.

nucleares apenas com um filho. Têm um nível socioeconómico baixo e um fraco suporte familiar. No que se refere aos pais das crianças da sala, quatro estão desempregados e os restantes a trabalhar. Em relação às mães, o número de desempregadas é maior, seis mães não têm emprego. Dos familiares que estão empregados, a maioria trabalha em serviços de limpeza, restauração e comércio. No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, quatro possuem um curso superior (dois destes não estando a exercer funções na sua área) e a maioria não completou a escolaridade obrigatória. No que respeita às idades dos pais, a média é de 38 anos de idade. Em relação às mães a média é de 35 anos de idade. Estas informações foram fornecidas pela educadora cooperante e formam importantes para adequar a minha prática ao contexto da sala.

Em relação à participação das famílias, estas têm representação na elaboração do projeto de estabelecimento através da eleição de dois representantes por sala. Colaboram muito na realização de inquéritos de satisfação aos encarregados de educação. Durante o ano letivo, segundo a educadora cooperante, as famílias participam quando é solicitado, como em reuniões ou festas. De acordo com Sá (s.d.), “o processo de formalização da participação dos pais nos órgãos de governo das escolas (...) conduziu a situações que se caracterizam por uma razoável diversidade de soluções, quer quanto ao peso dessa representação, quer quanto aos poderes conferidos às estruturas em que os pais têm assento.” (p. 9).

No contexto de jardim de infância, de acordo com o Projeto Curricular de Turma, a maioria dos encarregados de educação têm entre os 35 e os 40 anos de idade. Também a maioria trabalha por conta de outrem, maioritariamente em profissões ligadas ao setor terciário. No que se refere ao nível socioeconómico, algumas das famílias encontram-se no nível socioeconómico médio-baixo e outras no médio-alto, no entanto não são significativamente visíveis estas diferenças no contexto de sala. Em relação às habilitações académicas, cinco dos encarregados de educação têm o primeiro ciclo, quatro o segundo ciclo e onze o terceiro ciclo. Dez dos encarregados de educação têm o secundário, um o bacharelato, oito a licenciatura e um o mestrado. As famílias envolvem-se bastante e mantêm uma *ótima relação* com a educadora. Veja-se a seguinte nota de campo:

“As famílias prepararam uma surpresa para a educadora para festejar o seu aniversário. Durante a tarde ofereceram-lhe flores e um bolo de aniversário, promovendo o convívio entre todas as famílias, as crianças e a própria educadora.” (Relação entre as famílias e a educadora, nota de campo de 23/2/2015).

1.2. “Quem são as crianças?”: Caracterização do grupo de crianças

No que se refere ao grupo de crianças, no contexto de creche, o grupo é constituído por dezoito crianças, sete meninos e onze meninas com dois anos de idade. Relativamente ao percurso institucional, segundo o Projeto Pedagógico, dez crianças transitaram do ano anterior com a mesma educadora, sete ingressaram pela primeira vez na instituição, e uma criança transitou da creche familiar.

De acordo com o Projeto Pedagógico todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, tendo como língua materna o português, no entanto, algumas famílias são de origem brasileira, africana ou de leste.

De acordo com o Projeto Pedagógico, no que diz respeito à motricidade, todas as crianças já adquiriram a marcha sendo que a maioria possui uma *boa* destreza motora. Tendo em conta o mesmo documento, ao nível cognitivo existem algumas diferenças no grupo, enquanto algumas crianças revelam fortes indicadores de compreensão e de raciocínio, outras mostram ainda falta de interesse e dificuldades de compreensão. Vejam-se as seguintes notas de campo:

“A Luana mostrou ter dificuldades em identificar os animais uma vez que não me conseguiu responder quando lhe perguntei que animal era o que observava.” (Identificação de animais, nota de campo de 14/01/2015)

“As crianças observam com *muito entusiasmo* uma mosca, sendo que a Nádia começa a gritar *moca, moca* e aponta para o animal para que eu e a educadora também possamos ver.” (Observação da natureza, nota de campo de 29/01/2015)

Em relação à linguagem, algumas crianças já verbalizam algumas palavras reconhecíveis e começam a construir frases simples. Todas as crianças reconhecem e reproduzem o seu nome e o de pessoas e objetos que lhes são familiares. Veja-se a seguinte nota de campo:

“Nádia: Sara, Sara, Sara

Eu: Sim Nádia?

Nádia: (aponta para a imagem do livro) Olha o bebé!

Eu: É um bebé?

Nádia: (olha para mim) Sim.

Nádia: (passa a página do livro e aponta para uma imagem de um sapato) *pato*

Eu: Sapato, é um Sapato

Nádia: (olha para a imagem e aponta) *Pato*.“ (*Pato*, nota de campo de 20/01/2015)

Segundo o Projeto Pedagógico, a maioria das crianças necessita desenvolver competências na área da autonomia, quer ao nível do arrumar, quer na ajuda em vestir/despir/calçar/descalçar, e também na melhoria da postura à mesa. Segundo Portugal, (s.d.), as crianças na creche devem sentir-se competentes, ou seja, as crianças devem sentir que são bem sucedidas, que são capazes de alcançar o sucesso. No entanto, durante a semana de observação (9 a 12 de dezembro de 2014) pude verificar algumas mudanças: “A maioria das crianças já se calçam, descalçam, e comem sozinhas, necessitando apenas de um pequeno apoio do adulto.” (Nota de campo de 12/12/2014).

De acordo com o Projeto Pedagógico, no que diz respeito à higiene, apenas quatro crianças não usam fraldas durante o dia, sendo que uma delas ainda necessita de fralda durante a sesta. Algumas crianças já revelam curiosidade em utilizar o bacio, nomeadamente por imitação umas das outras, porém ainda não indicam quando a fralda está suja nem pedem para ir à casa de banho. Veja-se a seguinte nota de campo:

“Apesar de estas ainda não indicarem quando a fralda está suja, todas usam o bacio antes de fazerem a sesta ainda que em seguida lhes seja colocada a fralda

para dormir. Durante a sesta treze crianças usam chucha e cinco usam um objeto de transição (normalmente um peluche). Atualmente, o grupo dorme um período de sensivelmente duas horas.” (Nota de campo de 10/12/2014)

A nível socioemocional, as crianças *têm uma boa relação* entre elas e os adultos, brincando, de forma independente e interagindo entre pares. De acordo com Portugal (s.d.), uma das finalidades educativas na creche é a necessidade de afeto, isto é, de proximidade física, de ligações afetivas. Porém, a disputa dos brinquedos faz com que alguns elementos do grupo entrem em conflito, reagindo com choro. De acordo com Cole e Cole (2003), é muito importante, para o desenvolvimento social, que as crianças pequenas aprendam a subordinar os seus desejos pessoais para o bem do grupo, quando a situação assim o exige. Segundo os mesmos autores, uma das causas das crianças reagirem à disputa dos brinquedos é a chegada (por volta dos dois anos de idade) do novo sentido do eu, em que as crianças se começam a preocupar com os “direitos de propriedade” (cf. Cole & Cole, 2003). Este é também um grupo unido e bastante cooperativo, de que a seguinte nota é um exemplo de muitas situações semelhantes que correram durante a PPS: “A educadora pediu ao Cristiano para colocar o chapéu na cabeça e a criança não reagiu. O Dilan ouviu e foi, por própria iniciativa, ajudar o colega, colocando ele o chapéu na cabeça do Cristiano.” (Nota de campo de 27/01/2015).

No que respeita à interação das crianças com os adultos, este grupo está habituado a que “entrem e saiam” pessoas da equipa educativa na sala. Os pais das crianças conhecem bem o grupo uma vez que a maioria das crianças são vizinhas no bairro onde se encontra a creche.

De acordo com o Projeto Pedagógico e a observação efetuada, o grupo revela *bastante interesse* pelas atividades de expressão plástica, pela audição de histórias, canções e por atividades de dança. De acordo com Prates *et al* (2007), ao contactar com a música, a criança vai progressivamente começando a responder ao estímulo musical de forma variada, isto é, começa a baloiçar-se, a fazer gestos com os dedos, expressando-se através de movimentos do corpo e de expressões faciais. De acordo com Ferrão e Rodrigues (2010), a abordagem musical em contexto de primeira infância

permite que as crianças façam progressivamente uma aquisição do “código musical” (p. 59).

Também os carros e os jogos de encaixe são muito requisitados pelas crianças da sala, mas as atividades mais solicitadas estão relacionadas com a área da casa, onde vão acontecendo muitos episódios de fantasia do real, *o mundo da fantasia das crianças*, quando apresenta as gramáticas das culturas da infância, como o seguinte: “As crianças brincam na área da casa, realizando jogo simbólico. A Nádia coloca-se dentro da cama dos bonecos e tapa-se com os cobertores abraçando o boneco.” (Nota de campo de 12/12/2014). Esta nota remete-nos para o conceito de culturas de infância, que segundo Sarmiento (2002), “exprimem a cultura societal em que se inserem (...) ao mesmo tempo que veiculam (...) representação e simbolização do mundo.” (p. 12).

No contexto de jardim de infância o grupo é constituído por vinte crianças, dez raparigas e dez rapazes, entre os quatro e os seis anos de idade. Destas vinte crianças, cinco têm seis anos, nove têm cinco anos e seis têm quatro anos. De acordo com o Projeto Curricular de Turma, no grupo existe uma criança com necessidades educativas especiais com diagnóstico de atraso global de desenvolvimento e hiperatividade. Relativamente ao percurso institucional, para a maioria do grupo, é o segundo ano com a educadora, sendo a primeira vez na instituição apenas para oito crianças que já tinham frequentado outras instituições anteriormente.

Segundo o Projeto Curricular de Turma todas as crianças do grupo têm nacionalidade portuguesa, com exceção de uma que tem nacionalidade georgiana e que está em Portugal apenas desde agosto de 2014. Esta criança encontra-se “dividida” entre a língua que os familiares falam em casa, porque não sabem falar português, e a língua que ouve no jardim de infância. Segundo Costa e Santos (2003), estamos perante uma situação de uma criança bilingue, “ (...) uma criança bilingue é uma criança que foi exposta, (...) com regularidade, a duas línguas e as adquiriu como línguas maternas. (...) Quando pensamos em exposição regular às línguas, estamos a pensar em situações (...) em que a criança fala uma língua X em casa com os pais e uma língua Y na creche (...) com quem está todos os dias.” (p. 135).

De acordo com o Projeto Curricular de Turma, a maioria das crianças do grupo apresenta um *bom* desenvolvimento no domínio da matemática. Vejam-se as seguintes notas de campo:

“O Martim F. regista no quadro da sala a atividade que terminou, fazendo um traço na linha do seu nome, na coluna da área do desenho. No fim conta os tracinhos apontando com o dedo ao mesmo tempo que conta. Contou até sete realizando a correspondência de um para um.” (Correspondência de um para um, nota de campo de 20/02/2015)

“O Martim S. reconhece algumas figuras geométricas como o quadrado, o retângulo, e o triângulo quando questionado pela educadora.” (Figuras geométricas, nota de campo de 20/02/2015)

No entanto, o grupo apresenta algumas dificuldades na articulação de algumas palavras, sendo que duas crianças apresentam problemas ao nível da linguagem estando a aguardar marcação de consulta de desenvolvimento infantil e de terapia da fala.

Após esta caracterização dos contextos onde ocorreu a PPS fiz com que a minha intervenção fosse significativa, tendo em conta as potencialidades e fragilidades das crianças, respeitando as famílias das mesmas e as instituições. A caracterização do contexto foi essencial para conhecer o grupo de crianças e também a forma como a dinâmica na sala acontecia, para que a minha intervenção fosse nesse sentido. Foi também importante conhecer as famílias das crianças, pois sem essa caracterização teria sido mais difícil realizar o trabalho, que foi acontecendo, com as mesmas ao longo do projeto.

2. Enquadramento metodológico

Neste capítulo irei apresentar o método e a natureza da investigação bem como os instrumentos e as técnicas de recolha de dados utilizados. Será ainda apresentado o roteiro ético que segui.

A investigação que realizei na minha prática profissional supervisionada diz respeito às questões de género no jardim de infância. Assim, pretendi analisar as representações sociais dos adultos da sala (educadora cooperante e assistente operacional), e ainda as representações das crianças e das suas famílias. Este tema surgiu uma vez que o grupo, de acordo com as minhas observações, demonstrou ter alguns estereótipos de género. Veja-se a seguinte nota de campo:

“Martim F: A Joanhinha é uma menina diferente porque joga futebol e ganha sempre nas lutas.

Duarte: E também porque tem uma bicicleta de rapaz.

Eu: Mas porque joga futebol e ganha as lutas é uma menina diferente? As meninas não podem jogar futebol?

Martim F: Podem jogar futebol mas não podem ganhar nas lutas” (nota de campo de 16/4/15)

Posso afirmar que a minha investigação assume uma abordagem de natureza qualitativa. Optou-se, do ponto de vista do método, pela *investigação sobre a prática*. De acordo com Ponte (2002), a *investigação sobre a prática* pode ter dois objetivos principais, “por um lado pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção.” (pp.3- 4). Segundo o mesmo autor, a pesquisa dos professores é uma “pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala”. (p. 5) e surge ou gera questões que refletem a preocupação dos professores, neste caso, de uma educadora-estagiária.

De acordo com Rodrigues (2000), técnica de recolha de dados é um “instrumento de

trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, que através da execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra” (p. 1). Assim, utilizei como técnicas de recolha de dados observações do tipo participante e não participante, orientadas para a recolha de informação sobre o contexto e os seus elementos (De Ketele & Roegieres, 1999), entrevistas semidirigidas à educadora cooperante e ao assistente operacional da sala, conversas informais com a equipa educativa e ainda inquéritos por questionários aplicados às famílias das crianças. Realizei entrevistas semidirigidas à educadora e ao assistente operacional, uma vez que estas entrevistas “estão orientadas para a intervenção mútua” (Esteves, 2008, p. 96). Segundo a mesma autora, neste tipo de entrevistas, a investigadora coloca uma série de questões amplas “na procura de um significado partilhado para ambos” (p. 96). De acordo com a mesma autora, este tipo de entrevistas são mais controladas do que as entrevistas em profundidade, uma vez que têm como ponto de partida um guião mais estruturado “que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador” (*idem*).

Segundo Esteves (2008), a escolha dos instrumentos “depende das questões enunciadas” (p.87). Assim, como instrumentos de recolha de dados utilizei os guiões das entrevistas, os questionários e ainda as notas de campo. De acordo com Esteves (2008), as notas de campo tem como objetivo registar “um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”. (p.88).

No que diz respeito à análise dos dados, organizei as notas de campo que realizei em duas categorias, uma que denomine *estereótipos de género no grupo* (atividades/objetos só de raparigas ou só de rapazes) e a outra como *distinção nas brincadeiras no que diz respeito ao género* (Anexo C).

De acordo com Tomás (2011), o investigador, quando está a desenvolver uma investigação com crianças, deve ter em conta alguns princípios que irão formar o seu roteiro ético. Realizei assim, o meu próprio roteiro ético, seguindo alguns dos pressupostos sugeridos pela autora. O primeiro, “objetivos do trabalho” (p.160), foi cumprido uma vez que explicitiei às educadoras cooperantes, aos assistentes operacionais, às crianças e às famílias os objetivos do meu trabalho bem como a sua

duração. Com as crianças, a educadora e o assistente operacional fui falando diariamente, mostrando quais os objetivos da investigação. Com as famílias, tive oportunidade de conversar durante a reunião de encarregados de educação que ocorreu no dia dez de abril, tendo a possibilidade de clarificar quais os meus objetivos bem como o que estava planeado para ser realizado com as crianças. Recebi não só a aprovação dos encarregados de educação bem como algumas sugestões e ajudas para marcações de visitas. No que diz respeito ao terceiro pressuposto, “respeito pela privacidade e confidencialidade” (p.161), respeitei-o uma vez que nunca divulguei o nome da instituição, bem como o nome das crianças, educadora e assistente operacional, garantindo assim a privacidade dos mesmos. No que diz respeito ao sexto pressuposto, “planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação” (p.163), dei a conhecer a todos os intervenientes (educadoras, crianças, famílias) os objetivos e os métodos, sendo que todos os intervenientes tiveram oportunidade de participar dando sugestões e ideias. Em relação ao sétimo pressuposto, “consentimento informado” (p.164), quando pedi o consentimento às crianças e às famílias expliquei os objetivos e fui dando o retorno a todos os intervenientes de tudo o que acontecia, realizando muitas vezes conversas informais com as famílias para dar a conhecer as atitudes e comportamentos das crianças, por exemplo: “Quando realizei o portefólio da criança com o Duarte expliquei-lhe primeiro o objetivo do mesmo e pedi a sua autorização para utilização das suas produções.” (Definição dos objetivos, nota de campo de 22/5/2015).

Considerarei o “possível impacto nas crianças” (p.166), cumprindo assim o nono pressuposto e, por fim, promovi a participação das crianças ao longo do processo tendo cumprido o décimo e último pressuposto, “informação às crianças e adultos envolvidos” (p.167).

3. Análise reflexiva da intervenção

Neste capítulo irão ser identificadas e fundamentadas as intenções para a ação pedagógica de creche e jardim de infância. Posteriormente será identificada a problemática da PPS onde serão apresentadas as estratégias de intervenção, a organização do ambiente educativo, o trabalho com a equipa educativa e ainda o envolvimento das famílias.

3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

No que diz respeito ao contexto de creche, tendo em conta a caracterização do grupo de crianças, e em conversa com a educadora cooperante, observei que uma das fragilidades da sala era a inexistência de uma biblioteca acessível às crianças. No início do ano existia um móvel que dava apoio à biblioteca, mas a prateleira estava partida fazendo com que os livros caíssem, pondo em risco a segurança das crianças. Por motivos de segurança, a educadora colocou os livros num local seguro, mas que não estava acessível às crianças. Para além disso, não estavam organizados de nenhuma forma que fizesse sentido para o grupo.

Assim decidi, em conjunto com a educadora cooperante e as crianças, que o meu objetivo seria melhorar a organização do espaço da sala, mais concretamente, a organização da biblioteca. Para além disso, tive como objetivos trabalhar com as crianças a importância dos livros e a sua correta utilização, bem como incentivá-las para o gosto da leitura. Consequentemente pretendi estimular a linguagem e fazer com que as crianças adquirissem novo vocabulário. Tentei iniciar a maioria das atividades, com a leitura de livros, para que as crianças pudessem criar hábitos de leitura, levando-as a compreender como utilizá-los. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Assim, pretendi levar para a sala livros de qualidade, que promovessem nas crianças o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de novo vocabulário. De acordo com as mesmas autoras, quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral. Assim, a função do educador deve ser proporcionar experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças.

Segundo Portugal (s.d.), aos dois anos o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial, sendo essencial que a criança tenha oportunidades de conversar e se sinta valorizada nos seus esforços de comunicar. Assim, após as leituras, pretendi dar um espaço às crianças para falarem sobre o tema do livro, sendo que valorizei as suas produções, clarificando-as e expandindo-as (cf. Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Segundo Costa e Santos (2003), sabemos que as crianças algum dia virão a falar, mas podemos ajudá-las nessa tarefa falando com elas. Nestes momentos de conversa, para além de estar a trabalhar a linguagem estive também a ajudar as crianças a ampliar o seu vocabulário.

De acordo com Ferreira e Madureira (2008), em grupo ou sozinhas, as crianças são leitoras dos livros ilustrados. Segundo as mesmas autoras, o uso do livro por iniciativa própria de um grupo de crianças possui “uma dimensão relacional essencial nas culturas da infância onde a interactividade, a ludicidade e a fantasia do real são eixos estruturantes” (p. 11).

Não pretendi que os livros tivessem “um estatuto próprio, à margem dos tempos e lugares de brincadeiras” (cf. Ferreira & Madureira, 2008 p. 16), uma vez que nos momentos de brincadeira livre os livros estavam acessíveis às crianças. Pretendi que estas utilizassem os livros sem os estragar, dando-lhes valor e também que brincassem.

Enquanto futura educadora de infância penso que as crianças devem ter a oportunidade de realizar aprendizagens ativas e significativas, onde o educador as reconheça como um sujeito do seu processo educativo. Para isso, deve existir um currículo aberto onde o planeamento das atividades é realizado em conjunto com as crianças, onde a sala está organizada e preparada para dar resposta aos seus interesses, onde a criança possa construir ativamente o seu conhecimento tendo em conta as suas experiências pessoais.

Assim, as minhas intenções gerais para o grupo de crianças em contexto de jardim de infância foram:

- Promoção do respeito por si e pelo outro, “fomentando a inserção da criança em grupos sociais diversos (...)” (cf. Silva & Núcleo da Educação Pré-escolar, 1997, p. 15). De acordo com Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2009), “a educação para

a cidadania deve trabalhar-se desde a mais tenra infância de forma abrangente (...).” (cf. Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2009, p. 49).

- Desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e pela descoberta, tendo como princípio base não dar respostas diretas às questões colocadas pelas crianças de modo a incentivar a pesquisa e a autonomia das mesmas, “despertando a curiosidade e o pensamento crítico.” (cf. Silva & Núcleo da Educação Pré-escolar, 1997, p. 16).

- A autonomia das crianças, que segundo Maspero (1975), a criança deve adquirir gradualmente possibilitando que a mesma se organize sozinha tendo em vista as suas atividades.

- O envolvimento da família e da comunidade no processo educativo, uma vez que o contributo dos seus conhecimentos e competências é uma forma de alargar e enriquecer as situações de construção das aprendizagens (cf. Silva & Núcleo da Educação Pré-escolar, 1997). De acordo com Lima (2002), as famílias devem ter participação efetiva nos estabelecimentos de ensino. Segundo o mesmo autor, a escola marca o ritmo de vida das crianças e, conseqüentemente o das famílias. O mesmo autor afirma ainda que existem diferentes níveis de envolvimento dos familiares, o primeiro nível onde as famílias são meros recetores de informação, o segundo onde os encarregados de educação têm presença nos órgãos de gestão da escola e o terceiro nível, para os familiares que tem um envolvimento significativo na vida da sala de atividades. Assim, pretendi que os familiares fossem parceiros ativos.

Uma outra grande intenção prende-se com a própria problemática identificada, após a caracterização do grupo de crianças no contexto de jardim de infância e também segundo as minhas observações. Identifiquei durante a PPS a existência de alguns estereótipos de género entre as crianças, com especial incidência quando se referiam a determinadas profissões. Veja-se a seguinte nota de campo:

“Maria João: Quando eu vou às lojas de dança nunca vejo nenhum homem, por isso os homens não podem ser vendedores de roupa de dança.” (nota de campo de 15/4/15)

Desta forma, surgiu o projeto que eu e as crianças desenvolvemos “*Existem profissões só para homens e só para mulheres?*” para o qual foram estabelecidos alguns objetivos:

| Objetivos gerais do projeto (na ótica da educadora estagiária) | Objetivos específicos do projeto (na ótica da educadora estagiária) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Identificar estereótipos que as crianças têm acerca das questões de género nas profissões. - Promover com as crianças atitudes reflexivas acerca da igualdade de oportunidades entre géneros nas profissões. - Articular áreas de conteúdo das OCEPE, nomeadamente a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo). | <ul style="list-style-type: none"> - Promover o contacto com profissionais de diferentes atividades profissionais: professores/as, polícias, vendedores/as de roupa de dança, jogadores/as de futebol, cozinheiros/as e professores/as de mergulho. - Promover debates a partir de visualizações de vídeos, imagens e leituras de livros acerca das profissões: professores/as, polícias, vendedores/as de roupa de dança, jogadores/as de futebol, cozinheiros/as e professores/as de mergulho. - Identificar algumas profissões na comunidade envolvente. |

Tabela 1. Objetivos gerais e específicos do projeto na ótica da educadora estagiária

| Objetivos gerais do projeto (na ótica da criança) | Objetivos específicos do projeto (na ótica da criança) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Refletir acerca das igualdades de oportunidades entre géneros nas profissões. - Compreender os estereótipos existentes acerca das questões de género nas profissões. | <ul style="list-style-type: none"> - Participar nos debates propostos - Conhecer profissões desempenhadas por homens e mulheres: professores/as, polícias, vendedores/as de roupa de dança, jogadores/as de futebol, cozinheiros/as e professores/as de mergulho. |

Tabela 2. Objetivos gerais e específicos do projeto na ótica da criança

3.2. Identificação da problemática

As questões de gênero, nomeadamente as discriminações em função de se ser homem ou mulher, estão hoje na ordem do dia. Não sendo um fenómeno novo, hoje a atenção para esta questão com as crianças pequenas assume sim, aspecto de novidade (cf. Araújo, 2002; Ferreira, 2004; Barbosa, 2007; Cardona, 2014; Pereira & Santos, 2014).

Segundo Cardona (2014), “a aprendizagem rígida e discriminatória dos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens começa precocemente sendo já evidente na idade pré-escolar” (p. 16). A mesma autora afirma ainda que “desde muito cedo as crianças apresentam ideias estereotipadas que se evidenciam a vários níveis, nomeadamente nas escolhas que fazem” (*idem*).

Muitos estudos, segundo Cardona (2014), “revelam que as interações com as crianças são muitas vezes pautadas por diferentes expectativas em relação aos rapazes e às raparigas sem que as docentes e os docentes tenham uma clara consciência desta diferenciação.” (p. 17).

Os *media* influenciam também as escolhas das crianças, de acordo com Cechin (2014), a linha de produtos licenciados da marca com as personagens do filme, voltada para jovens meninas, inclui filmes de animação, DVD, brinquedos, CD de música, livros, sites, jogos, roupas, material escolar, maquiagem, e produtos de higiene (...). Tais artefatos apresentam às meninas um modelo de identidade feminina, ensinando modos de se vestir e de se comportar, indicando esse modelo como o esperado para o género feminino, convidando-as a se identificarem com as personagens. (p. 134).

Segundo o mesmo autor, os “filmes da Disney, têm a pretensão de ensinar o que é considerado correto, ensinar um comportamento e uma postura ideal.” (p.135). Este autor acrescenta ainda que “as animações produzidas pela Disney especializaram-se em divulgar alguns valores culturais como (...) a heterossexualidade (...)” (p.135).

De acordo com Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2009), acredita-se que os brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de panelas e tachos, bonecas e bonecos, eletrodomésticos em miniatura, estojos de cabeleireira, kits de maquilhagem, etc.), uma vez que têm uma finalidade habitualmente prevista, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes (pistas de carros, legos,

construções, bolas, transportes em miniatura, etc.). Os segundos, pelo facto de não terem uma utilidade tão pré-definida, tendem a ser mais fomentadores da criatividade e inclusive de uma maior ocupação do espaço circundante.” (p. 10).

Sarmiento (2002), refere que devido a algumas cadeias de *franchising* como a Eurodisney, “contribuí poderosamente para a globalização da infância. Dir-se-ia mesmo que, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos: colecionam cartas Pokemom, vêem desenhos animados dos estúdios japoneses (...), calçam ténis da Nike (...).” (p. 9).

Desde que nascemos que somos rotulados e somos tratados de forma diferenciada de acordo com o nosso sexo, isto porque continuamos a falar, cuidar, comunicar de forma diferente quando se trata, por exemplo, de um bebé do sexo feminino ou masculino. De acordo com Penteado e Mendonça (2010), este tratamento diferenciado tem uma forte influência na criança, uma vez que é através dele que ela percebe tudo o que é suposto fazer e ser para ser identificada com determinado género, ou pelo menos, com a norma. As mesmas autoras afirmam ainda que a criança aprende e distingue o que é aceite do que não é, “não somente com aquilo que lhe é dito, mas também com aquilo que deduz dos gestos, expressões faciais ou atitudes das pessoas que a cercam.” (p.10). Vejamos alguns dos discursos que as crianças da sala foram tendo ao longo da PPS:

“Duarte: A menina é uma menina porque tem uma camisola cor de rosa e tem o cabelo comprido.” (nota de campo de 14/4/15)

“Maria João: São diferentes porque a menina tem saia e o menino tem calças.” (nota de campo de 14/4/15)

“Rúben: A menina tem uma saia, os sapatos altos e uma flor na cabeça. O senhor tem barba.” (nota de campo de 14/4/15)

"Educadora: O que vamos ver na visita ao palácio de Queluz?

Flávio: Cozinheiros.

Educadora: Os cozinheiros são homens ou mulheres?

Flávio: Homens.

Maria João: Podem ser homens ou mulheres.

Maria João: No *MasterChef* há cozinheiros e cozinheiras.

Flávio: Não.

Tomás: Os cozinheiros têm de ter ajudantes. As mulheres vão dar a comida e os homens cozinham.

Flávio: As mulheres não sabem fazer comida. (nota de campo de 5/3/2015)

“Maria João: Quando eu vou às lojas de dança nunca vejo nenhum homem, por isso os homens não podem ser vendedores de roupa de dança.” (nota de campo de 15/4/15)

Estas questões de género e os estereótipos a elas associados constituíram-se, sem dúvida, uma problemática bastante presente no grupo de crianças de jardim de infância onde realizei a PPS. Para Rodrigues (2003), os estereótipos referem-se “às expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres numa dada sociedade” (p.24), vejam-se a seguinte nota de campo:

“O Martim S. solicitou a minha ajuda para vestir um vestido que estava disponível na área da casa. Enquanto ajudava a criança a vestir-se o Flávio olhou para o Martim e fez um comentário discriminatório, rejeitando a utilização de vestidos por rapazes. A educadora, que estava perto, chamou a criança a atenção, referindo que qualquer criança poderia usar o vestido independentemente do seu sexo.” (nota de campo de 19/02/2015)

O Jardim de Infância é “um espaço propício à socialização e conseqüentemente também um espaço onde ocorre a construção social activa da identidade de género de cada criança mediante o desempenho de papéis.” (Penteado & Mendonça, 2010, p.1).

Se se considerar, tal como defende Vasconcelos (2007), que o JI é por excelência um *locus de cidadania*, rapidamente se compreende a importância de repensar as questões de género no jardim de infância, uma vez que este contexto pode contribuir para que estereótipos de género sejam discutidos, com crianças e com adultos, e, eventualmente atenuados. Como afirma Penteado e Mendonça (2010) os conceitos de papéis de género das crianças “são ainda susceptíveis de alteração” (p.3).

3.2.1.Distinguindo conceitos: género, sexo, papel de género, identidade de género

De acordo com Ferreira (2001), importa não tomar como sinónimos a construção de identidades de género e sexuais. De acordo com a mesma autora sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais. Segundo Penteado e Mendonça (2010), ainda existe, hoje em dia, uma certa confusão na utilização do termo género, apesar de sexo e género não serem sinónimos. Segundo as mesmas autoras, enquanto na perspectiva das Ciências Biológicas, a identidade de sexo incide sobre traços genéticos diferenciados de cada sexo, na perspectiva das Ciências Sociais, esta mesma identidade incide “nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade considera apropriados e função do sexo biológico.” (p.1). Género é “a representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição definitiva, estão em permanente mutação” (p.2).

Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2009), referem que “podemos afirmar que o sexo, para além de ser um factor biológico, é também um factor social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino” (p. 10).

As autoras afirmam ainda que “o termo *sexo* pertence ao domínio da biologia e o conceito de *género* inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais.” (p. 12).

Segundo Penteado e Mendonça (2010), o conceito de papel de género diz respeito a características que são atribuídas a uma determinada pessoa, que esta não consegue controlar “porque se encontra imersa num contexto social construído em conformidade com os sexos biológicos” (p.2). Estas autoras referem ainda que os

indivíduos ao identificarem-se como masculinos ou femininos, social e culturalmente, constroem a sua identidade de género.

De acordo com Ferreira (2004), “o que vestimos contribui para definir a nossa identidade de género” (p. 266).

3.2.2. Os espaços genderizados da sala e a sua apropriação pelas crianças

É como parte do seu processo de identidade normal de género que, segundo Penteado e Mendonça (2010), as crianças vão experimentando vários comportamentos de papéis de género. Assim, alguns rapazes representam “comportamentos tradicionalmente reconhecidos como femininos (vestir um vestido, colocar bijutaria e cuidar de bebés).” (p.3), da mesma forma que raparigas assumem papéis tradicionalmente masculinos, como ser pai ou brincar com carrinhos.

De acordo com Penteado e Mendonça (2010), as crianças são estimuladas, de acordo com o seu género, a interessar-se por atividades que lhes ensinam os papéis tradicionais dos adultos na sua cultura. Assim, segundo as mesmas autoras, a construção do género na criança “é uma contínua (re)construção de significados múltiplos face às categorias sociais e individuais de rapaz e/ou rapariga.” (cf. Penteado & Mendonça, 2010, p.3).

Segundo Ferreira (2001) as crianças organizam-se na sala de atividades de um modo segregado e em torno do seu próprio género. De acordo com a mesma autora, esta organização é explicada através da socialização primária na família, ou seja, “nos seus discursos e práticas, sanções, recompensas (...).” (p. 3). Esta autora refere ainda que “nos locais onde as crianças brincam ao faz-de-conta faz corresponder às meninas a casa e aos meninos os jogos de construção e os carros” (p.6). Esta diferença na utilização dos espaços mostra que existe uma identificação de interesses de género contrastantes, extremados e exclusivos. Esta divisão na organização pelos espaços da sala de atividades acontecia com este grupo de crianças onde decorreu a PPS, ou seja, as meninas brincavam maioritariamente na área da casa e os meninos na área da garagem, exceto o Martim S. que apenas brincava na área da casa com as meninas do grupo. No entanto, esta divisão entre géneros na escolha das brincadeiras e de espaços não ocorria

só dentro da sala de atividades, mas também no recreio exterior à sala. Veja-se a seguinte nota de campo:

“Quando a Sofia me chamou para ir ver uma aranha no escorrega pude entrar mais dentro das brincadeiras das crianças. Quando me coloquei no centro do recreio e olhei à minha volta reparei que os rapazes jogavam todos à bola, fazendo um campo de futebol e as raparigas centravam-se no escorrega e também numa casinha de madeira que existe no local. Quando observei mais atentamente as crianças, reparei que nenhum rapaz estava no escorrega, assim como nenhuma rapariga jogava à bola com os rapazes.” (nota de campo de 4/3/2015)

3.2.3. Conclusões de alguns estudos realizados sobre esta temática

A Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, segundo Pinto (2014), tem-se “destacado como pioneira na promoção de projetos impulsionadores da igualdade entre mulheres e homens na área da educação, tendo coordenado o único projeto realizado em Portugal na década de 1970, o projeto Mudar as Atitudes, que lançou a coleção com o mesmo nome” (cf. Pinto, 2014, p. 5). De acordo com a mesma autora, “até 1995, esta Comissão manteve um papel preponderante no desenvolvimento de projetos nesta área (...)”. (cf. Pinto, 2014, p. 5).

A área que mais se tem dedicado ao estudo das questões de género no jardim de infância é, sem dúvida, a Sociologia da Infância. De acordo com Ferreira (2001), a Sociologia da Infância pretende captar a forma como as crianças brincam entre si para mostrar que estas são atores sociais competentes. De acordo com a mesma autora, foi através de uma perspetiva da Sociologia da Infância, que pode refletir sobre estudos de género (cf. Barbosa, 2007).

Os estudos que têm vindo a ser realizados relativamente a esta temática ocorrem com crianças entre os três e os cinco anos de idade. De acordo com Ferreira (2001), o seu estudo refere-se a um grupo de dezoito crianças entre os três e os cinco anos de idade, “(1 menino de 6 anos; 7 crianças de 5 anos (...); 5 crianças de 4 anos e 5 de 3 anos (...).” (cf. Ferreira, 2001, p.1). Também o estudo de Penteado e Mendonça (2010),

ocorreu com crianças dentro desta faixa etária, “(...) estudo de uma turma composta por 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos”. (2010, p.2).

Penteado e Mendonça (2010) concluem que existe uma predominância espontânea de formação de grupos do mesmo género nas brincadeiras, como por exemplo, os rapazes jogam à bola e as raparigas andam de baloiço ou apanham flores. Outra conclusão das mesmas autoras diz respeito ao facto de existirem algumas identidades de género flexíveis e complexas, ou seja, existem raparigas que também gostam de jogar à bola ou brincar com carrinhos, assim como existem rapazes que gostam de vestir vestidos. Estas autoras afirmam ainda que os rapazes “são mais tipificados, em relação aos papéis de género, do que as raparigas e habitualmente evitam as atividades preferidas pelo género feminino.” (cf. Penteado & Mendonça, 2010, p.11).

Ferreira (2001) conclui que existe um conservadorismo dos discursos dominantes de género e a sua “reprodução activa pelas próprias crianças no quotidiano do JI” (p.16). Para a mesma autora é errado presumir que as relações de género se constroem apenas em relações de conflito. É ainda enganoso “resumir esse processo apenas e entre espaços do brincar ao “faz-de-conta” que definem *fronteiras de exclusividade feminina e masculina.*” p. 17).

3.2.4. Início da problemática

Considero que trabalhar as questões de género no jardim de infância é fundamental para e na prática de uma educadora de infância, no entanto, considero que esta temática deve ser abordada de uma forma crítica, ou seja, não de forma a intervir para corrigir, mas sim apostando na promoção da discussão com as crianças promovendo o pensamento reflexivo.

Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2009), referem que “ as atividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto pré-escolar.” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2009, p. 75). Segundo os mesmos autores, deve aproveitar-se “qualquer oportunidade de dialogar acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem.” (*idem*). Estes autores acrescentam ainda que “ de acordo

com a perspectiva sócio-construtivista a estratégia de discussão deve envolver a promoção da interação de grupo de modo a manter as crianças mentalmente activas naquilo que deve ser aprendido.” (*idem*).

Ao abordar esta temática, enquanto futura educadora, estarei a promover atitudes e ações com as crianças considerando “atitudes e valores que lhes permitem tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida.” (cf. Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 51). De acordo com Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997), é essencial que exista um debate e negociação entre as crianças de modo a fomentar atitudes de reconhecimento das diferenças, que de acordo com o mesmo documento, favorece a construção da identidade, da autoestima e do sentimento de pertencer a um grupo. De acordo com Vasconcelos (2007), o jardim de infância proporciona às crianças as suas primeiras experiências de vida democrática. Segundo a mesma autora o jardim de infância deve proporcionar “a cultura do outro como necessidade de compreensão de singularidades e diferenças.” (p. 111). Para esta autora, no jardim de infância, as crianças aprendem a importância do respeito, da igualdade entre os sexos e, aprendem ainda, acerca da diversidade e da igualdade. “A promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia.” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2009, p. 59).

Este tema incide na área da formação pessoal e social, uma vez que, segundo Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997), o ser humano constrói-se na interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia.

O tema está ainda representado nas Metas de Aprendizagem da Educação Pré-escolar, pela meta final 29 (“No final da educação pré-escolar, a criança, reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras”), pela meta final 30 (“No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano”) e pela meta final 31 (“No final da educação pré-escolar, a criança aceita

que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa”).

Depois de ter constatado que existiam no grupo de crianças estereótipos de gênero no que diz respeito mais especificamente às profissões, optei por intervir do ponto de vista pedagógico. Por conseguinte, levei para a sala uma tabela onde as crianças tinham de desenhar uma profissão à sua escolha e colocar o desenho numa das três colunas, uma para colocar profissões consideradas apenas para homens, outra apenas para mulheres e uma última em que estariam as profissões para ambos. Desta forma, tentei caracterizar de forma mais clara os estereótipos das crianças. As profissões identificadas como sendo apenas para os homens foram polícia, pintor de quadros, jogador de futebol, cozinheiro e bombeiro. Já as profissões apenas para as mulheres são professora, professora de mergulho, vendedora de roupa de dança e pintora de casas (ver figura 1). Nesta atividade apenas as meninas identificaram profissões só para mulheres, bem como apenas os meninos identificaram profissões só para homens.



Figura 1. Resultado final da atividade.

No dia seguinte levei o livro *Será que a Joaquinha tem uma pilinha?* de Thierry Lenain (2004) para tentar promover a reflexão, com as crianças, acerca da ação da personagem. Após a leitura do livro conversei com as crianças, no sentido de perceber a sua opinião sobre a “Joaquinha”. Veja-se a seguinte nota de campo:

“Martim F: A Joaquinha é uma menina diferente porque joga futebol e ganha sempre nas lutas.

Duarte: E também porque tem uma bicicleta de rapaz.

Eu: Mas porque joga futebol e ganha as lutas é uma menina diferente? As meninas não podem jogar futebol?

Martim F: Podem jogar futebol mas não podem ganhar nas lutas” (Não podem ganhar as lutas, nota de campo de 16/4/15)

Durante a conversa surgiu uma questão, a Maria João perguntou “*Existem profissões só para homens e só para mulheres?*” Assim as crianças começaram a debater o tema, surgindo assim a questão de partida para um projeto (ver anexo D). Este projeto foi desenvolvido através da Metodologia de Trabalho de Projeto. Ao ser desenvolvida a Metodologia de Trabalho de Projeto é promovido o desenvolvimento intelectual das crianças que a utilizam. Além disso, estimula a prática reflexiva sobre os saberes e aprendizagens (cf. Perrenoud, 2001).

De acordo Vasconcelos et al. (2011), a Metodologia de Trabalho de Projeto divide-se em quatro fases, sendo a primeira a definição do problema, a segunda a planificação e desenvolvimento do trabalho, a terceira, a execução e a última fase a divulgação e a avaliação do projeto.

Rapidamente o grupo começou a referir o que queria saber, o que já sabia e o que queria fazer para responder às suas questões. Veja-se a tabela 3.

| O que queremos saber: | O que já sabemos: | O que vamos fazer/Onde vamos procurar: |
|---|--|--|
| - Inês “Quero saber se os meninos também podem ser professores de mergulho” | - Inês “Os bombeiros podem ser homens ou mulheres porque nos já fomos ver” | - Duarte “Vamos pesquisar” |
| - Safira “Quero saber se os homens podem ser professores” | - Duarte “Eu acho que as meninas podem ser guardas-redes” | - Maria João “Vamos visitar uma cozinha de um restaurante” |
| - Maria João “Quero saber se os senhores podem ser vendedores de roupa de dança” | - Maria João “Eu acho que não há meninos a vender roupa de dança” | - Martim S. “Vamos visitar os polícias” |
| - Rafael “Há meninas a jogar futebol?” | - Tomás “As meninas também podem jogar futebol” | - Martim F. “Vamos visitar um estádio de futebol” |
| - Saba “Existem polícias mulheres?” | | - Safira “Vamos visitar professores” |
| | | - Maria João “Vamos visitar uma loja que tenha roupa de dança” |
| | | (O que queremos saber, o |

- Gustavo “Quero saber se só os homens podem ser cozinheiros”

que já sabemos e o que vamos fazer, nota de campo de 16/4/2015)

Tabela 3. Resposta às perguntas “O que queremos saber, o que já sabemos e o que vamos fazer/onde vamos procurar”.

Para dar resposta às questões que as crianças colocaram, as mesmas referiram que queriam visitar diversos locais. Assim, visitámos a sala do primeiro ciclo, a esquadra da PSP de Benfica, a *Sport Zone* do Colombo e realizámos ainda um treino de futebol. Para além destas atividades, realizei, por minha iniciativa a atividade de visionamento de dois vídeos e a leitura do livro *Todos fazemos tudo* de Madalena Matoso (2011).

No fim do projeto, as crianças realizaram uma avaliação do mesmo, que está representada na tabela 4, mostrando quais as aprendizagens que realizaram, o que mais gostaram e também o que menos gostaram.

| O que mais gostaram | O que menos gostaram | O que aprenderam |
|--|---|---|
| Duarte: “Gostei de ir visitar o professor Liocínio” | Tomás: Não gostei de ir ver a roupa de dança” | Duarte: “Aprendi que os polícias podem ser meninas e que os homens podem vender roupa de dança” |
| Mafalda: “Gostei de ir ao Colombo” | | Safira: “Aprendi que os homens também podem ser professores” |
| Safira: “Gostei de fazer o projeto” | | Maria João: “Aprendi que os homens também podem ser vendedores de roupa de dança” |
| Maria João: “Gostei de ir ao Colombo e à esquadra da polícia” | | Inês: “Aprendi que os homens também podem ser professores de mergulho” |
| Inês: “Gostei de ver os vídeos” | | Marta: “Aprendi que os professores de mergulho podem ser homens e mulheres” |
| Marta: “Gostei de ver os vídeos para saber se os homens podiam ser professores de mergulho” | | Sofia: “Aprendi que existem polícias mulheres e que há homens e vender roupa de dança” |

| | | |
|--|--|--|
| Saba: “Gostei de ir aos polícias” | | Gustavo: “Aprendi que as mulheres podem ser cozinheiras” |
| Andreia: “Gostei de ir ao Colombo e de ver os vídeos” | | Saba: “Aprendi que há mulheres polícias” |
| Sofia: “Gostei de ir ao Colombo e de ir à polícia” | | |

Tabela 4. Avaliação do projeto pelas crianças.

Depois de ter realizado esta avaliação oral com as crianças realizei algumas perguntas, veja-se a seguinte nota de campo:

“Eu: Então existem ou não profissões só para homens e só para mulheres?”

Maria João: São para os dois.

Flávio: São para os dois.

Gustavo: Não, as profissões podem ser para os dois.

Leonor: Não, são para os dois” (Resposta à questão inicial, nota de campo de 12/5/2015)

Com o objetivo de perceber se as crianças mudaram ou não a sua opinião com o desenvolvimento do projeto, pedi a todas as crianças, uma a uma, que analisassem a profissão que desenharam antes do projeto começar e pensassem se queriam ou não mudar o seu desenho de coluna, na tabela. Todas as crianças que tinham os seus desenhos nas colunas só para homens e só para mulheres mudaram para a coluna do “ambos”, exceto a Lara que continua a considerar que pintora de casas é uma profissão apenas para mulheres (ver figura 2). No entanto, algumas crianças como o Rafael e o Martim Silva mostraram ainda algumas dúvidas quando questionados se a profissão poderia ou não ser realizada por homens e mulheres. A avaliação que realizei da atividade é positiva uma vez que as crianças que mostraram, no início, ter algum estereótipo no que diz respeito ao género e às profissões, parecem agora ter alterado algumas das suas narrativas acerca das questões trabalhadas.



Figura 2. Resultado final da atividade com todas as profissões (exceto uma) na coluna “ambos”.

3.2.5. Trabalho desenvolvido com as famílias, comunidade e adultos da sala

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” é assim importante que exista uma forte relação entre estes dois sistemas para o bem-estar da criança. (cf. Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.22).

Silva (2010) define a relação escola-família como sendo uma relação entre culturas, “a cultura escolar, maioritariamente letrada, urbana e de classe média e a cultura local”. (cf. Silva, 2010, p. 450). Segundo o mesmo autor, assistimos hoje a “relações formalmente mais estreitas entre escolas e famílias”, o que resulta em “ganhos – escolares, mas também sociais- para os seus filhos”. (p. 446).

Segundo Silva (2007), a relação entre escolas, famílias e comunidades é “complexa e multifacetada”. (p. 115). O mesmo autor sublinha ainda que esta relação envolve uma “multiplicidade” de atores sociais que podem ter diferentes interesses, tornando-a incerta. (*idem*). De acordo com o mesmo autor, “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens, isto porque as famílias veem-se valorizadas socialmente. O aprofundamento desta relação implica “uma postura de participação dos vários elementos da comunidade educativa. (p. 117).

Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2009), referem que “ a participação dos pais e das mães no trabalho do jardim de infância é fundamental em todas as áreas

curriculares, mas tem especial importância numa área tão sensível como a formação pessoal e social e, especificamente, na aprendizagem de valores relacionados com o género e a cidadania.” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2009, p. 94).

As famílias foram envolvidas ao longo do projeto, uma vez que tive a oportunidade de conversar com as mesmas durante a reunião de encarregados de educação que ocorreu no dia dez de abril, tendo a possibilidade de clarificar quais os meus objetivos bem como o que estava planeado para ser realizado com as crianças. Recebi não só a aprovação dos encarregados de educação bem como algumas sugestões e ajudas para marcações de visitas. Foi ainda realizada uma sessão para os pais, dinamizada pela União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR). Os familiares realizaram também a sua avaliação do projeto, através da resposta a um questionário que pedi que preenchessem. Os resultados destes questionários são muito positivos, uma vez que 85% dos encarregados de educação refere que as crianças falaram do projeto e das atividades em casa. Todos os familiares inquiridos (100%) responderam ser importante trabalhar o tema das questões de género com as crianças. E ainda, 45% (9 familiares) afirmaram que o comportamento dos seus filhos, alterou, de alguma forma com o projeto, enquanto que apenas 5% (11 familiares) não vê nenhuma alteração de comportamentos. A avaliação global do projeto pelos encarregados de educação é bastante positiva, uma vez que 55% (11 familiares) avalia como muito bom o projeto, 40% (8 familiares) como bom e 5% (1 familiar) como suficiente.

Durante a divulgação do projeto no dia 15 de maio, o pai do Gustavo referiu “*ser muito interessante ver que agora o Gustavo já brinca com a irmã com as bonecas, coisa que antes não acontecia*”. As famílias mostraram estar interessadas neste tema e agradeceram o facto de termos desenvolvido este projeto pois consideram o tema muito pertinente.

De acordo com Canário (s.d.) a comunidade local é mais vasta do que os encarregados de educação. De acordo com o mesmo autor, para contrariar o fechamento das escolas deve-se mudar a relação estabelecida com a comunidade envolvente.

Segundo Silva (2007) as relações entre a escola e a comunidade podem contribuir para aproximar “os mundos da cultura escolar e da cultura local” (cf. Silva, 2007, p. 123).

Para o desenvolvimento deste projeto foi essencial a caracterização do grupo e do meio em que a instituição está inserida pois para responder às questões das crianças foi necessária a colaboração da comunidade local (através da disponibilidade para as crianças contactarem com os profissionais policiaes, professores) bem como de alguns parceiros como a UMAR.

A intervenção da UMAR foi sugerida pelo pai da Sofia, que conhecia o trabalho desenvolvido por esta associação. Assim, foi realizada uma sessão diagnóstica com a coordenadora do projeto “Encontros em Igualdade de género” e, em seguida, foram agendadas duas sessões com as crianças na sala e uma de esclarecimento para os familiares. Na primeira sessão realizada com as crianças a coordenadora do projeto referiu que se sentia uma diferença significativa ao trabalhar com este grupo uma vez que se verificava que estas crianças quando comparadas com outras da mesma idade, já teriam realizado um trabalho nesta área (questões de género). Assim, a coordenadora do projeto, sendo uma especialista do tema mas estando de fora do projeto, ofereceu-se para me facultar um parecer sobre o trabalho desenvolvido com as crianças. Para mim, este parecer foi uma importante forma de avaliação do projeto uma vez que se trata de uma especialista exterior ao projeto.

Este projeto teve também o apoio da educadora cooperante a quem realizei uma entrevista semidirigida para que a mesma avaliasse o projeto. Assim, questioneei a educadora cooperante no sentido de perceber qual a avaliação que esta realizava em relação às aprendizagens das crianças e também à participação das famílias. No que diz respeito às aprendizagens das crianças a educadora referiu que foram positivas, no entanto, considerou que o projeto deveria ter sido mais longo, deveria ser anual, uma vez que foi pouco tempo para mudar as mentalidades das crianças. Isto porque, na sua opinião, quando conversamos com as crianças, estas aceitam que todas as profissões podem ser desempenhadas por homens e mulheres, mas quando têm de escolher alguma continuam a demonstrar alguns estereótipos. Em relação à participação das famílias, a educadora referiu que tendo em conta o grupo e o tempo do projeto o envolvimento dos

familiares foi excelente. No entanto, considera que se o projeto se perlongasse durante mais tempo, os encarregados de educação poderiam estar mais envolvidos, poderiam, por exemplo vir à sala falar das suas profissões.

4. “Estereótipos de género, porquê?” Representações sociais das crianças; Representações sociais das famílias; Representações sociais dos profissionais de educação.

Neste capítulo será apresentada a análise entre os estereótipos encontrados nas crianças e as representações sociais das famílias e dos profissionais da educação, tendo como objetivo compreender qual o motivo das conceções estereotipadas das crianças.

A par do desenvolvimento do projeto com as crianças, quis tentar compreender qual o motivo destas conceções estereotipadas das mesmas. De acordo com Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2009), “a criança interioriza desde muito cedo algumas ideias estereotipadas, sendo determinante o papel dos adultos significativos, de entre os quais se destacam com mais frequência – mas não exclusivamente – o pai e a mãe.” (cf. Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2009, p. 94). Assim, quis considerar as famílias das crianças mas também a equipa educativa da sala (a educadora cooperante e o assistente operacional). Para isso, realizei um questionário às famílias (ver anexo E) e ainda uma entrevista semidirigida à educadora cooperante (ver anexo F) e ao assistente operacional (ver anexo G).

No que diz respeito às famílias, os resultados (ver anexo H) mostraram que os familiares têm opiniões distintas em relação a estas questões e alguns mostraram ter alguns estereótipos de género.

Na primeira questão do questionário, a maioria (17, dos 20 familiares inquiridos) responderam que não consideram que existem brincadeiras/brinquedos só para meninos e só para meninas, sendo que apenas 3 consideram que existe esta diferença na altura de escolher brinquedos e brincadeiras para meninos e para meninas. Já em relação à segunda questão foram mais unânimes e 19 dos 20 familiares inquiridos responderam que os meninos podem brincar com bonecas e as meninas com carrinhos.

Considerando a terceira questão, de resposta aberta, que pedia aos encarregados de educação para dar a sua opinião sobre a situação: “Anabela é uma menina que gosta de se vestir com “roupa de rapaz” e pratica algumas atividades “de rapaz” e o “Santiago gosta de vestir vestidos e brincar com bonecas”?, apesar da maioria mostrar que a sua opinião é neste sentido:

“É importante que as crianças se sintam felizes com as suas próprias escolhas”

“Não há problema”

“Não há problema porque ainda são crianças e inocentes”

Alguns dos familiares mostraram ter uma opinião totalmente oposta:

“Não gosto”

“Na nossa sociedade uma menina vestir roupas de rapaz é normal agora um rapaz vestir vestidos o mesmo já não é normal”

“Desde que a Anabela e o Santiago não sejam os meus filhos, podem vestir e brincar com o que eles quiserem”

“Podem já conter indícios de orientações sexuais diferentes, ou podem apenas revelar «gostos» ou interesses temporários que não se transportam para a idade adulta, ou caso aconteça não «influenciem» a orientação sexual”

“Quanto às brincadeiras com brinquedos acho que é totalmente normal, pela curiosidade. Quanto à roupa já é menos normal na minha opinião”

Foram sentidas também algumas diferenças nas respostas à quarta questão que pedia aos familiares para identificarem numa tabela quem executa as tarefas em casa, a figura masculina ou feminina. Os resultados foram os seguintes:

- Quatro figuras masculinas, em vinte, cozem a roupa

- Seis figuras masculinas, em vinte, passam a ferro
- As restantes tarefas estão assinaladas, maioritariamente, como realizadas por ambos.

No que diz respeito à quinta questão, as respostas estão divididas, ainda assim, a maioria (12 familiares) refere que considera que as crianças brincam todas juntas na sala de jardim de infância, 6 encarregados de educação referem que depende das brincadeiras e dois responderam que não sabem responder. Nenhum familiar afirmou que os meninos e as meninas brincam separadamente.

Na penúltima questão “Considera que existem áreas da sala só para os meninos e outras só para as meninas? Por exemplo a área da garagem só para os meninos e a área da casa só para as meninas?” apenas um familiar referiu que sim, sendo que todos os restantes afirmaram que não.

A última questão pretende compreender como reagiram os familiares à presença de um assistente operacional homem (o Fernando) no início do ano letivo e o que sentem agora quando o mesmo já está a terminar. Todas as respostas foram neste sentido:

“Achei curioso por ser inédito. Continuo a achar que é inédito, mas ainda bem que estamos a inovar na nossa sala!”

“Não tenho problemas nenhuns”

“Perfeitamente normal”

“Fiquei surpreendida porque normalmente é uma auxiliar, mas desde que seja bom para as crianças não tenho nada contra”

“Surpresa por ser invulgar ver um homem numa sala de J.I. sentimos que foi uma mais valia haver uma figura masculina”

Para tentar compreender como se sentiu o assistente operacional em relação à reação das crianças e dos seus familiares quando iniciou a sua atividade profissional realizei uma entrevista semidirigida ao mesmo (ver anexo G). Comecei por perguntar ao assistente operacional se quando começou a trabalhar nesta profissão sentiu algum

preconceito. Se sim, de quem, como lidou com ele e como o ultrapassou. A resposta foi a seguinte:

“Sim, senti por parte de uma minoria de mães da sala onde estava colocado. Lidei com naturalidade pois quando fiquei colocado ao serviço da CML fui para um bairro problemático onde por razões culturais tive que ser transferido. Não que tenha acontecido algo mas como a coordenadora dizia mais para minha proteção. Como senti o apoio dos restantes pais e colegas consegui ultrapassar este episódio sendo que na altura quem me deu mais força para continuar foram mesmo as crianças com o seu carinho ao pedir para regressar para a sala de onde fui afastado.”

Quando questionado em relação ao que sentem as crianças, o assistente operacional refere que as mesmas não sentem nenhuma diferença em estar presente um assistente operacional do sexo feminino ou masculino.

Nesta entrevista questionei ainda o assistente operacional se, futuramente pensa que será possível encontrar mais casos como o seu, ou seja, que será mais frequente ver homens a trabalhar no jardim de infância. A resposta foi a seguinte: “Já se vê mais homens a trabalhar no J.I. mas na componente de CAF. Em sala penso que ainda vai demorar alguns anos até ser algo normal pois nas faculdades ainda não se “cultiva” o hábito de formar auxiliares homens. Penso que mesmo até pela própria mentalidade masculina que associa a profissão a mulheres.”

Segundo Silva (2014), “do ponto de vista ideológico o papel da mulher na educação / tratamento das crianças é constantemente reforçado (...).” (p. 16).

De acordo com Silva (2014), “no caso dos educadores de infância, a profissão, muito mais recente que a dos professores do ensino primário, é desde logo marcada pelas políticas do Estado Novo: em primeiro lugar a profissão era interdita aos homens”.(idem).

Sarmiento (2004), refere que “até 1974, não era permitida a existência de homens-educadores de infância, sendo que na atualidade este grupo profissional é composto, numa percentagem acima dos 98%, por mulheres.” (cf. Sarmiento, 2004, p. 99).

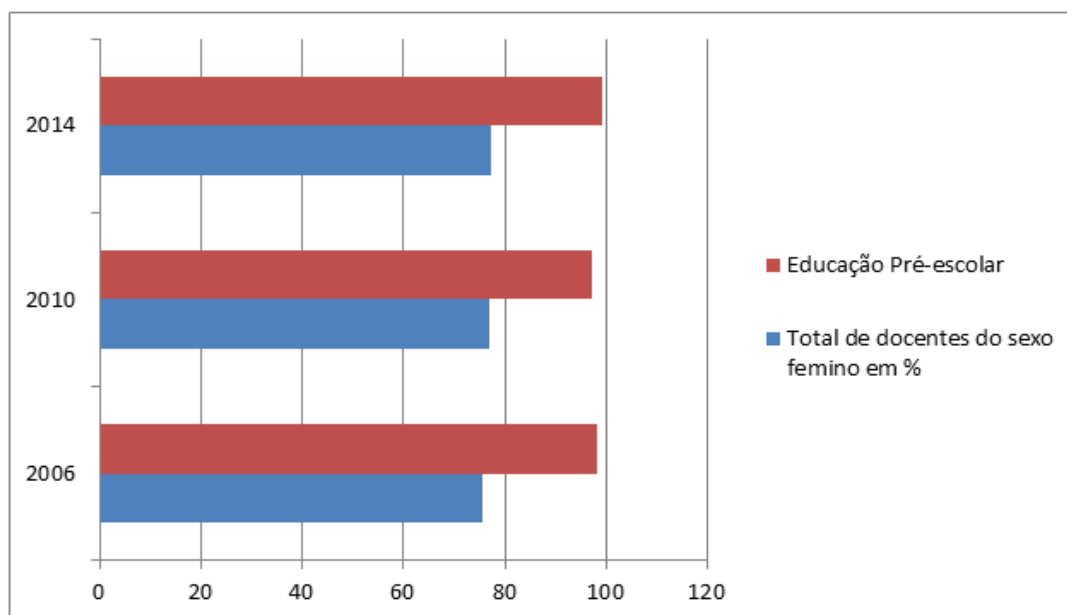


Gráfico 1 - Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, 1974-2013

Fonte: Pordata

Considerando que não existe nenhum documento de referência sobre esta atividade profissional que cinja o seu exercício ao género feminino, é, de registar, no entanto, que “o número de homens nesta profissão é extremamente baixo” (Sarmiento, 2004, p. 100).

A mesma autora refere ainda que no âmbito da Sociologia, a questão da distribuição das profissões por género tem vindo a ser abordada, defendendo-se perspectivas contrárias: enquanto que umas correntes referem que a distribuição no espaço social de profissões por género não é gratuita mas corresponde a estratégias definidas essencialmente pelo género masculino, com vista a demarcarem os espaços a

serem ocupados por si ou por mulheres, outras entendem a exclusão de um espaço profissional como um processo que envolve subordinação e a demarcação como uma relação horizontal de negociação entre grupos ocupacionais, em que as esferas de competência e de controlo são mutuamente negociadas. (Sarmiento, 2004, p. 100).

Segundo Silva (2014), “quanto à questão do género na profissão, pensamos que seria útil que o exercício de determinadas funções, ou profissão, como é o caso, não dependesse tanto de factores biológicos como do perfil psicológico e da educação e formação dos atores.” (p. 19).

Teresa Sarmiento refere, também, que “a ligação dos conceitos de maternidade e de educação de infância, sustentada numa concepção tradicional de que a educação das crianças é para ser feita em contextos domésticos, por mulheres, dificulta a aceitação de que homens possam optar pelo exercício da profissão de educadores de infância.” (p. 99).

Na continuidade da entrevista ao assistente operacional, o mesmo referiu que considera importante trabalhar as questões de género com as crianças na sala porque “ao se fazer nestas idades podemos estar a contribuir para que no futuro desigualdades e preconceitos possam desaparecer” (E, 18/5/2015).

Uma vez que verificámos que este grupo de crianças tinha alguns estereótipos de género, quis perguntar ao assistente operacional qual pensava ser o motivo para que os mesmos existissem. O assistente operacional respondeu o seguinte: “A sociedade em que estão inseridas, mentalidades antigas e o próprio ambiente que vivem nas próprias casas contribuindo para a ideia formada das crianças.” (E,18/5/2015)

Após ter conversado com o assistente operacional da sala, quis tentar compreender quais as concepções da educadora cooperante. Assim realizei também uma entrevista semidirigida à mesma (Anexo F).

Comecei por questionar a educadora cooperante no sentido de perceber se existe alguma diferença em trabalhar com homens e mulheres auxiliares e se sim, qual ou quais. A resposta foi a seguinte: “Sim, para mim é mais fácil trabalhar com homens porque as diferenças que existem entre homens e mulheres complementam-se na sala.” (E, 19/5/2015)

Segundo Sarmiento (2004), as razões que levam uma mulher a escolher a profissão de educador de infância são as mesmas que guiam os homens para a mesma profissão “o gosto em trabalhar com crianças, em modalidades flexíveis e abertas, em que a autonomia profissional tem uma relevância muito significativa.” (cf. Sarmiento, s.d., p. 105).

A mesma autora acrescenta ainda que “mais do que as educadoras, os homens-educadores têm que possuir convicções muito fortes para levarem por diante os seus propósitos, dado terem que se confrontar com muitas pressões sociais, quer de tipo familiar quer de tipo mais geral, que, identificando o exercício desta profissão com o género feminino, não aceitam a inscrição de homens na mesma.” (p. 105).

Com a entrevista quis ainda tentar perceber qual a opinião da educadora cooperante em relação ao que sentem as crianças, ou seja, quis saber se a mesma considera que as crianças identificam alguma diferença em estar presente um assistente operacional homem em vez de uma mulher. A educadora respondeu que não, que as crianças não sentem nenhuma diferença.

Uma vez que as famílias referiram, no questionário realizado, que reagiram com naturalidade à presença do Fernando [assistente operacional] na sala, quis tentar compreender qual a opinião da educadora a essa reação dos familiares. Realizei assim a questão “Como reagiram as famílias quando perceberam que o assistente operacional era um homem e não uma mulher? Utilizou alguma estratégia com as mesmas?”, a educadora respondeu: “Apresentei o Fernando como apresentaria outro assistente operacional. Como algumas famílias já o conheciam, não houve nenhum problema.”

Quando questionada pelo motivo dos estereótipos encontrados no grupo a educadora cooperante referiu que “Tem a ver com as famílias e com a sociedade em que vivemos. Desde que nascemos, há nomes para meninos e para meninas, as lojas de roupa estão divididas para meninas e para meninos. Na sociedade há preconceitos. Desde sempre as crianças são “bombardeadas” com coisas para menino e para menina.”

Realizando uma avaliação das minhas intenções e dos meus objetivos, penso que foram cumpridos, uma vez que as crianças refletiram sobre as questões de género, acompanhadas pelo envolvimento das suas famílias e da comunidade envolvente. A minha intenção nunca foi mudar as conceções das crianças mas sim reflectir com elas e

proporcionar situações de conversa e debate em grande grupo. Assim, o resultado final foi bastante positivo.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, considero que é fundamental realizar uma reflexão sobre o impacto da minha intervenção (geral e particular) e ainda sobre a construção da minha identidade profissional. Pretendo ainda refletir sobre as dificuldades que senti bem como sobre as aprendizagens que realizei.

No primeiro dia da PPS em creche, a coordenadora mostrou-nos as instalações e apresentou-nos à equipa educativa. Com esta visita pude ter contato com salas de berçário e observar, ainda que por breves momentos, crianças a tentar andar, ou outras, ainda a tentar rastejar. Esta experiência foi muito significativa para mim, uma vez que nunca tinha tido a oportunidade de ver salas de berçário. Depois de conhecermos os espaços e a equipa, a coordenadora levou-nos a cada uma das nossas salas, onde fui muito bem recebido pela educadora que desde logo me deixou à vontade para interagir com as crianças. Fiquei surpreendida quando, ao entrar na sala, as crianças não tiveram nenhuma reação negativa, apesar de não interagirem comigo numa primeira fase, também não me rejeitaram por completo. Segundo Cole e Cole (2003), as crianças muito pequenas olham para os estranhos como alguém que não tem uma rotina para interagir com eles e como alguém que não sabe interpretar os seus sinais para fazer aquilo que precisam que eles façam, por isso reagem a chorar quando confrontados com estranhos.

O último dia da PPS em creche foi para mim um dia cheio de emoções, por um lado senti-me feliz por ter realizado a PPS numa instituição que considero ter uma boa prática educativa, mas por outro lado, foi difícil para mim despedir-me das crianças e da equipa educativa uma vez que senti logo saudades. Tive a oportunidade de me despedir de cada criança, recebendo abraços e beijinhos das mesmas que me deixaram com um enorme sentimento de felicidade.

É de registar que apesar de algumas dificuldades que senti, uma vez que nunca tinha estado em contexto de creche, aprendi bastante com o apoio da equipa educativa, das crianças e respetivas famílias. Quando começou a PPS em creche, tive algumas dificuldades em planear atividades, no entanto, com o apoio da educadora cooperante e da equipa educativa da instituição, percebi que o mais importante é a relação que se

estabelece com o grupo de crianças e que a minha preocupação excessiva com o planeamento das atividades estava errada. Quando conquistei a confiança das crianças tive a oportunidade de as conhecer melhor e assim planear algumas atividades que fizeram sentido para o grupo.

Em ambos os contextos tive a oportunidade de estabelecer uma boa relação afetiva tanto com as crianças como com as equipas educativas, o que facilitou a minha intervenção e fez com que realizasse grandes aprendizagens e progressos naquilo que considero ser a construção da minha identidade profissional.

“O David estava ao colo do avô, já à porta da sala, quando começa a chamar por mim para se despedir. Quando me aproximo da criança para lhe dar um beijinho de despedida, esta salta para o meu colo e dá-me um abraço prolongado.” (Gesto de carinho, nota de campo de 3/2/2015)

Sarmiento (2012), refere que “a construção da identidade profissional requer sempre a ação direta de cada ator social, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais.” (p. 24). A mesma autora refere ainda que “o período de estágio, no âmbito da formação inicial, constitui-se em um ‘momento crítico’ na apropriação do saber profissional. Nesse sentido, as professoras, precisam equacionar a sua ação pedagógica no âmbito de uma conceção educativa global, compreendendo-a como uma ação partilhada, pertença de um coletivo que é o grupo profissional e que se desenvolve no âmbito de um sistema educativo nacional.” (*idem*).

Segundo Sarmiento (2012), a construção da identidade profissional “desenvolve-se a partir do cruzamento entre a identidade individual e a identidade coletiva, o que implica um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do ator.” (p. 25).

A mesma autora acrescenta ainda que “a incorporação numa identidade individual de uma identidade social, implica uma ação concertada do ator social, por adesão e/ou confronto com outras identidades sociais, quer do próprio grupo (os pares profissionais), quer de outros grupos (as crianças, as famílias, os professores de outros níveis

educativos, etc.), numa dinâmica constante entre o eu e os outros, em que cada ator social delinea estratégias para, de uma forma autónoma, conseguir a sua inserção no coletivo profissional.” (*idem*).

De acordo com Sarmiento (2012), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e família.” (p. 25). Saliento assim a importância das educadoras cooperantes, dos assistentes operacionais, das instituições, das crianças e respetivas famílias para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, pois sem a sua abertura e disponibilidade para partilharem comigo os seus “saberes” seria mais difícil conseguir realizar todas as aprendizagens que consegui concretizar.

De acordo com Cardona (2008), o desempenho profissional das educadoras e dos educadores de infância baseia-se “numa rede de interações sociais mais alargadas, em consequência do grupo etário das crianças e da dinâmica de funcionamento da rede institucional.” (p. 7).

Terminado o Mestrado em Educação Pré-Escolar tenho agora como objetivo continuar a investir na minha formação profissional, frequentando diversas formações, que possam responder ou concretizar os meus objetivos enquanto profissional da educação de infância. Mantenho o interesse pelas questões da participação ativa das crianças na sala de atividades e no seu processo educativo bem como o envolvimento das suas famílias e comunidade envolvente à instituição, uma vez que considero estas temáticas muito importantes para a educação de infância.

Referências bibliográficas

- Araújo, H. (2002). Há já Lugar para Algum Mapeamento nos Estudos sobre Género e Educação em Portugal? Uma Tentativa Exploratória. *Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 101-146.
- Barbosa, C. (2007). *Dos Corpos Nascidos aos Sexos Construídos: As Representações de Género das Crianças em jardins de infância*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Minho.
- Canário, R. (s.d.). *Escola/Família/Comunidade para uma Sociedade Educativa*. Comunicação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9, 4-31.
- Cardona, M. J. (2014). Trabalhar as Questões de Género desde a Educação Pré-escolar. *Notícias*, 90, 3-51.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cechin, M. B. C. (2014). O que se aprende com as princesas da Disney?. *Revista Zero a seis*, 1(29), 131-147.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2003). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés: O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). Capítulo um: Abordagem geral da recolha de informações. *In Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, M., L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferrão, A. M. & Rodrigues, P. F. (2010). *Sementes de Música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Ferreira, M. & Madureira, C. (2008). *A floresta das adivinhas... ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados*. Consultado no dia 1 de fevereiro de 2015 na página da Internet <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26122/2/86168.pdf>
- Ferreira, M. (2001). *O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI*. II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias. Porto: FPCEUP.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. (pp.65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). «Embrenhar nos meandros da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) das crianças» ou...retratos da construção da ordem social das crianças. In «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. (pp.181-416). Porto: Edições Afrontamento.
- Lenain, T. (2004). *Será que a Joanelinha tem uma pilinha?* Lisboa: Dinalivro.
- Lima, J. (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. Lisboa: Edições ASA.
- Maspero, F. (1975). *A pedagogia de Freinet por aqueles que a praticam*. Lisboa: Moraes Editores.
- Matoso, M. (2011). *Todos fazemos tudo*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Ministério da Educação (2009). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Penteadó, C. & Mendonça, A. (2010). *A identidade de género no jardim de infância – Que construção social?*. Portugal: Universidade da Madeira. Consultado no dia 31 de março de 2015 na página da internet <http://www3.uma.pt/alicemendonca/2010.pdf>.
- Pereira, M. M. & Santos, A. C. (2014). Introdução. Epistemologias e metodologias feministas em Portugal: contributos para velhos e novos debates. *Ex aequo* [online], 29, 9-21.

- Perrenoud, P. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Lisboa: Edições ASA.
- Pinto, T. (2014). Coeducar para uma Sociedade Inclusiva – Trajetos da CIG em Breve Retrospectiva. *Notícias*, 90, 3-51.
- Ponte, J., P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Prates et al (2007). *Cantar Juntos 1*. Lisboa: Associação A PAR.
- Rodrigues, L., M. (2000). *Dilemas na investigação: técnica, método ou instrumento?* Consultado no dia 8 de maio de 2015 na pagina da internet http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sá, V. (s.d.). *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?* Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia.
- Sarmiento, M. J. (2002). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Minho: Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2012). *Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas.
- Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. In *Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp.99-107).
- Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Silva, P. (2007, outubro). *O contributo da escola para a atividade parental numa perspetiva de cidadania*. Comunicação apresentada no Seminário Escola/Família/Comunidade na Escola Superior de Educação de Leiria.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Revista do Departamento de sociologia da FLUP*, XX, 443-464.
- Silva, P. N. (2014). P'rá menina, p'ró menino, ou... Testemunho de um educador de infância a propósito do género na profissão. *Cadernos de Educação de Infância*, 101, 16-19.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de- Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, N., Tomás, C. (2003). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intricados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e político das crianças In: Sarmento, M. J., Cerisara, A. B. (org.) *Crianças e miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Ed. ASA, 2003. p.135-163.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ..., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologia*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Outros documentos consultados

- Câmara Municipal de Lisboa (2013). *Sistema de indicadores de Gestão Urbanística*. Consultado no dia 10 de março na página da internet http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma_Administrativa/Juntas_de_Freguesia/JF_Benfica.pdf

CIG. Guiões de Educação.<http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/guia-de-educacao-genero-e-cidadania-pre-escolar/>

Pordata.<http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%AAsico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-782>

ANEXOS