



“EU SOU UM MENINO, MAS A MINHA MÃE DEIXOU”: Crianças, género e Educação de Infância

Fátima Sofia Rodrigues Neves

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

2022-2023



“EU SOU UM MENINO, MAS A MINHA MÃE DEIXOU”: Crianças, género e Educação de Infância

Fátima Sofia Rodrigues Neves

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Leonor Toledo

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

O percurso académico nem sempre é fácil. Tem momentos bonitos que acredito que irei recordar para sempre, mas também tem muitos de muito cansaço e frustração. Ainda assim nenhum destes momentos, tanto os positivos, como os negativos, teriam o mesmo significado se tivessem sido vividos e ultrapassados sozinha. Por isso, obrigada.

Mãe, obrigada por tudo. Não só por estes cinco anos, mas todos estes 25 anos em que me acompanhaste em tudo. Estiveste sempre lá para me apoiares nas decisões e no percorrer deste sonho de me tornar educadora.

Pai, obrigada pela força “invisível” que me dás. Ainda que fisicamente não estejas presente, foste lembrado em todos os momentos importantes. Espero que estejas orgulhoso do meu percurso académico e pessoal.

Padrinho, avó Sofia e Senhor Arnaldo, obrigada por serem parte da família, mesmo não partilhando o mesmo sangue e por terem estado sempre presentes para os desafios da vida e para as conquistas.

Primos, obrigada por todo o apoio, pelos verões incríveis na terra que não posso deixar de mencionar aqui: Moimenta da Beira. Se o meu amor por esta terra é tão grande, é porque também vocês fazem dela um lugar especial.

Prima Cláudia, obrigada por partilhares este sonho comigo e por acreditares em mim. Passados cinco anos seremos colegas de profissão.

Aos meus amigos de uma vida, Ana Filipa, Carla, David, Delfina, Inês, João, Joana, Leandro, Luísa, Pedro, Rui, obrigada por todos estes anos de amizade. Alguns vinte e três anos, outros dezanove anos de amizade, mas independentemente do tempo, obrigada por continuarem aqui a cada batalha e a cada conquista.

Às amigas que o secundário criou e que se mantêm, obrigada por continuarem presentes e por continuarem a apoiar as minhas conquistas.

Mariana, a minha “dinha”, obrigada por me teres acolhido na ESELx, mesmo antes de ingressar na licenciatura. Obrigada por teres sempre acreditado em mim, por me teres aconselhado, por me teres ouvido. Obrigada pela amizade e por te teres tornado na pessoa tão importante que te tornaste.

Marta, obrigada por teres entrado na minha vida a meio deste percurso. Ainda que em cursos totalmente diferentes, a ESELx juntou-nos para que pudéssemos criar uma amizade tão bonita.

Filipa, Nádía e Paula, como não vos agradecer? Obrigada por tornarem estes anos melhores com as nossas brincadeiras que, muitas vezes, só fizeram sentido para nós. Obrigada pela amizade que criámos, obrigada pelos risos e pelos choros que partilhámos estes últimos anos. Que possamos continuar a acompanhar o percurso de cada uma com o mesmo orgulho de sempre.

Ana Catarina, obrigada por teres sido a amiga e parceira que precisava nestes últimos dois anos de Mestrado. Obrigada pelo companheirismo, pela entreatajuda, pelo crescimento, pelas gargalhadas, pelos abraços naqueles momentos de frustração. Foste a surpresa mais bonita destes últimos dois semestres, obrigada por me teres dado a mão no primeiro dia de estágio e por termos seguido juntas até ao fim, foi um prazer enorme.

Inês Marques, obrigada por partilhares o gosto por ler que nos juntou na licenciatura e nos manteve unidas até hoje. Mesmo que tenhas trocado as margens do rio, continuas a ser um apoio fundamental para mim.

Rita, obrigada por me relembrares todos os dias o significado de determinação. Obrigada por me teres escolhido para te acompanhar neste percurso e por te teres tornado numa pessoa tão especial na minha vida.

Carolina e Inês, obrigada por me terem escolhido para vos acompanhar neste vosso percurso. Obrigada por me terem acompanhado também a mim. Obrigada pelas gargalhadas e pelos momentos que passámos.

Sofia, obrigada por teres sido uma surpresa incrível nestes últimos anos. Obrigada por seres tão ou mais despassarada que eu. Obrigada por todas as gargalhadas e momentos incríveis que partilhámos.

Pedro, obrigada por teres entrado na minha vida a meio deste percurso cheio de altos e baixo e por me teres acompanhado neste último ano de mestrado. Obrigada por me fazeres rir quando às vezes precisava de o fazer, ainda que com a tua forma pouco reativa de ser.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte do meu percurso. À Filipa, ao Miguel, ao Jaden, à Beatriz, à Marisa, Mafalda, Madá e Nana, à Carolina, ao

Ricardo, e a tantas outras pessoas que fizeram que estes cinco últimos anos tenham sido mais bonitos, muito obrigada.

Professora Leonor Toledo, obrigada por ter sempre acreditado em mim, mesmo quando eu estava com dificuldades em acreditar em mim mesma. Obrigada pelo apoio, pelas aprendizagens, por me fazer ver as coisas de uma perspetiva mais positiva quando o percurso parecia complicado. Muito obrigada por me apoiar a correr atrás deste sonho.

Aos/Às professores/as da Escola Superior de Educação de Lisboa, obrigada por todos os conhecimentos e aprendizagens ao longo destes cinco anos nesta escola.

Às equipas educativas que me abriram a porta das vossas Organizações Socioeducativas, muito obrigada pelas aprendizagens e pela disponibilidade em receber-me.

Às crianças com quem me cruzei durante estes últimos anos, obrigada por me mostrarem a beleza desta profissão, obrigada por me ensinarem tantas coisas a nível pessoal e profissional. Obrigada pelo carinho, pelas flores, folhas e desenhos. Para quando me disseram “não te esqueças de nós”, só vos posso assegurar que não me vou esquecer de vocês.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em contexto de jardim de infância. Esta prática foi realizada com um grupo de 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos de idade.

Ao longo do relatório, é apresentada uma caracterização do contexto onde foi realizado o estágio, que fundamenta as minhas intencionalidades para a ação educativa, posteriormente explicitadas. O relatório traz ainda a investigação realizada no contexto, através da qual procurei compreender como é que, enquanto futuros/as educadores/as, podemos apoiar as crianças a construírem a sua identidade de género de forma não estereotipada, em diálogo com as discussões teóricas sobre género e educação de infância.

Metodologicamente, a investigação desenvolveu-se através de uma Investigação-Ação de natureza qualitativa, tendo sido utilizadas a observação e a entrevista como técnicas de recolha de dados. As análises apontam para a existência de alguns estereótipos por parte das crianças, nomeadamente quanto às características físicas, interesses pessoais e papéis desempenhados (Susan Basow, 1986). A investigação evidencia a possibilidade de estes serem desconstruídos com o grupo de crianças, através da promoção de momentos de reflexão e diálogo, através de propostas de atividades que foquem na problemática e, ainda, através da reflexão do/a educador/a quanto à sua prática. Além disso, apesar destes estereótipos identificados, no decorrer da investigação-ação foi possível observar a abertura por parte das crianças ao diálogo e à aceitação de uma perspetiva não estereotipada sobre as questões de género. Por fim, teço considerações sobre o impacto da experiência de estágio na construção da minha identidade profissional, tendo sido esta fundamental para compreender, na prática, a importância de práticas reflexivas, de estabelecer relações afetivas positivas com o grupo de crianças e, ainda, da formação contínua.

Palavras-Chave: Género; Estereótipos de Género; Jardim de Infância.

ABSTRACT

The present report was elaborated within the framework of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II, carried out in a Private Institution of Social Solidarity, in the context of the kindergarten. This practice was carried out with a group of 23 children aged between 4 and 5 years.

Throughout the report, a characterization of the context in which the practice was carried out is presented, which underlies my intentions for the pedagogical action that will be explained later. The report also contextualizes the research that was conducted, through which I sought to understand how we, as future educators, can support children to build their gender identity in a non-stereotypical way, in dialogue with theoretical discussions on gender and early childhood education.

Methodologically, the research was developed through a qualitative action research, using observation and interview as data collection techniques. The analyses indicate the existence of some stereotypes on the part of the children, namely regarding physical characteristics, personal interests and roles played (Susan Basow, 1986). The research shows the possibility of deconstructing them with the group of children, by promoting moments of reflection and dialogue, by proposing activities that focus on the problem, and by the educator's reflection on his practice. Moreover, despite the stereotypes identified, during the action research it was possible to observe the children's openness to dialogue and acceptance of a non-stereotyped perspective on gender issues. Finally, I will comment on the impact of the internship experience on the construction of my professional identity, which has been fundamental in understanding the importance of reflective practices in practice, establishing positive affective relationships with the group of children, and continuous training.

Keywords: Gender; Gender stereotypes; Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
2.1. Caracterização do Meio Envolvente	5
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	6
2.3. Caracterização do Ambiente Educativo.....	8
2.3.1. Organização do Espaço	8
2.3.2. Organização do Tempo	11
2.3.3. O Ambiente da Organização	14
2.4. Caracterização da Equipa Educativa.....	15
2.5. Caracterização das Famílias.....	16
2.6. Caracterização do Grupo de Crianças.....	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	22
3.1. Intencionalidades para a ação com as crianças	23
3.2. Intencionalidades para a ação com as famílias	26
3.3. Intencionalidades para a ação com a equipa educativa.....	27
3.4. Processo de Intervenção na Prática Supervisionada em Jardim de Infância	27
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	32
4.1. Identificação da Problemática.....	33
4.2. Revisão da Literatura	34
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	38
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	42
4.4.1. Apresentação e Discussão dos dados recolhidos.....	42
4.4.2. Considerações finais relativas à investigação	58
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE – EDUCADOR/A DE INFÂNCIA	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	78
ANEXO A. PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES.....	79
ANEXO B. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	81
ANEXO C. ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	84

ANEXO D. CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	93
ANEXO E. CONSENTIMENTO INFORMADO.....	95
ANEXO F. ROTEIRO ÉTICO.....	99
ANEXO G. TABELA CATEGORIAL – ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	112
ANEXO H. TABELA CATEGORIAL – NOTAS DE CAMPO.....	116
ANEXO I. TABELA CATEGORIAL – ATIVIDADES.....	125
ANEXO J. JOGO DE ASSOCIAÇÕES.....	139
ANEXO K. JOGO DA GLÓRIA.....	141
ANEXO L. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	143

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema da planta da Organização Socioeducativa.....	7
--	---

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina Semanal.....	12
Tabela 2. Idades das crianças aquando da minha chegada à Organização Socioeducativa.....	18
Tabela 3. Tema, Categorias e Subcategorias da Tabela Categorical - Entrevista à Educadora Cooperante.....	41
Tabela 4. Tema, Categorias e Subcategorias da Tabela Categorical - Notas de Campo...43	
Tabela 5. Tema, Categorias e Subcategorias da Tabela Categorical – Atividades.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Esta encontra-se integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta UC proporcionou-me a oportunidade de vivenciar o quotidiano de um contexto formal de Jardim de Infância (JI), no qual tive a oportunidade de contactar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade.

O documento encontra-se organizado em cinco secções – excluindo a presente secção introdutória. De seguida, irei explicitar a sua estrutura.

Na primeira secção – **caracterização de uma ação educativa contextualizada** – são apresentadas as características do contexto socioeducativo no qual realizei a PPS II e a investigação daí decorrente. Apresento ao/à leitor/a, num primeiro momento, o meio envolvente à Organização Socioeducativa (OS) localizado numa freguesia de Lisboa. De seguida apresento o próprio contexto socioeducativo, com oferta educativa de creche e pré-escolar. Identifico ainda a equipa educativa, as famílias e o grupo de vinte e três crianças que acompanhei ao longo de quinze semanas. Nesta secção, evidencio algumas potencialidades culturais e de espaços verdes do meio envolvente, as valências específicas que a OS oferece, explico a estrutura da mesma e, ainda, os objetivos expressos no Projeto Educativo (PE) da OS e as ofertas de “atividades extracurriculares”, também explicitadas no referido documento. Quanto ao ambiente educativo, exploro a organização do espaço e a organização do tempo do grupo que acompanhei e, ainda, uma perspetiva do ambiente educativo de toda a OS. Apresento os membros que pertencem à equipa educativa com a qual procurei desenvolver uma relação positiva de cooperação. Dou a conhecer ao/à leitor/a, sucintamente, as famílias das crianças com as quais desenvolvi a prática profissional em contexto de JI e, por fim, apresento o grupo de crianças, nomeadamente, as suas idades e algumas características que considero que definem o grupo.

Na segunda secção – **análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância** – tendo em consideração a caracterização realizada e apresentada inicialmente, explicito as intenções que delinee para a ação com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa. Posteriormente, reflito sobre o processo de intervenção na Prática Profissional em JI, avaliando em que medida estas intenções foram concretizadas na prática.

A terceira secção – **Investigação em Jardim de Infância** – trata da investigação que desenvolvi no decorrer da PPS II. Avanço com a explicitação da problemática identificada no contexto, as questões problema e os objetivos da investigação. De ressaltar que a presente investigação visa responder à questão “como é que, enquanto futuros/as educadores/as, podemos apoiar as crianças a construírem a sua identidade de género de forma não estereotipada?”. Neste sentido, fundamento brevemente a metodologia qualitativa utilizada – investigação-ação – assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, de modo a permitir que o/a leitor/a possa contextualizar-se teoricamente na problemática, faço uma breve revisão da literatura referente ao género e estereótipos de género na educação de infância, apresentando conceitos que considero pertinentes serem explicitados e apresentando a perspectiva de alguns autores no que concerne aos estereótipos de género e ao papel do/a educador/a no apoio a uma construção da identidade de género não estereotipada. De referir que esta fundamentação teórica da problemática foi fundamental para mim, enquanto investigadora, para viabilizar a construção de sentidos sobre o campo empírico do estudo. Por fim, apresentadas as opções metodológicas e a revisão da literatura, apresento ao/à leitor/a os dados que recolhi ao longo destes meses na prática e respetiva investigação, além disso, apresento também uma discussão em torno dos mesmos.

Por fim, na quarta secção – **Construção da Profissionalidade – Educador/a de Infância** – e quinta secção – **Considerações Finais** – apresento algumas considerações e reflexões sobre os aspetos vividos enquanto aprendiz desta profissão.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização do Meio Envolverte

De acordo com Alves e Varela (2012), os jardins de infância devem ser tidos como “uma organização social que se insere numa determinada comunidade” (p. 38). Tendo em conta esta perspectiva, a comunidade deve ser tida em conta “na enunciação dos objetivos” (Alves & Varela, 2012, p. 38). Corroborando esta perspectiva, foi promulgado na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficiente” (alínea g, do artigo 3º da Lei nº 46/86 de 14 de outubro).

Neste sentido, o conhecimento e compreensão do meio envolvente à OS é importante para a prática pedagógica de um/a educador/a. Conforme afirma Roldão (2004), “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos.” (p. 23). Nesta perspectiva, tendo em conta as orientações para a prática presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é importante que exista uma ligação entre a OS e a comunidade, de modo a rentabilizar os seus recursos e possibilitando, assim, “a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade” (Silva *et al.*, 2016, p. 10).

Posto isto, o contexto socioeducativo onde se desenvolveu a PPS II situa-se “num dos pontos mais altos da cidade de Lisboa” (PE, 2021, p. 14).

Segundo os Censos 2021 (INE, 2021), a freguesia onde foi realizada a PPS II, conta com 33 302 residentes, sendo que cerca de 19,31% destes residentes têm entre os 30 e os 39 anos e, cerca de, 16,76% entre os 20 e os 29. Crianças entre os 0 e os 9 anos de idade correspondem a cerca de 7,33% dos residentes da freguesia (INE, 2021).

A OS encontra-se ao lado de uma faculdade relacionada com ciências médicas e perto de dois jardins amplos, possibilitando a exploração da natureza e do meio natural por parte das crianças.

É um local que possibilita alguma facilidade no acesso ao centro de Lisboa, podendo proporcionar experiências culturais, como idas ao teatro ou museus. No entanto, devido à afluência rodoviária e a um número considerável de zonas cujo passeio é

bastante estreito, por motivos de segurança, considero que estas deslocções se tornam mais seguras com o auxílio de agentes da autoridade.

2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

“O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (Silva *et al.*, 2016, p. 23), posto isto, depois de uma breve caracterização do meio envolvente à OS, irei caracterizar o contexto socioeducativo no qual realizei a PPS II.

A OS, em termos jurídico-legais, integra a rede privada, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). É uma das casas filiadas a uma fundação que, no total, acolhe “cerca de 750 crianças” (PE, 2021, p.12).

Abordando um pouco a casa específica onde realizei a PPS II, esta dispõe de resposta social de creche, incluindo berçário, e pré-escolar, tendo, no momento da realização do PE (2021), “cerca de 90 crianças” (p. 15). A OS dispõe de duas salas destinadas à valência de pré-escolar e três salas destinadas à valência de creche, sendo, então, uma delas, destinada ao berçário. Segundo o PE (2021), o berçário acolhe crianças “dos 4 meses até à aquisição da marcha” (p. 15), a valência de creche acolhe crianças “da aquisição da marcha até aos 36 meses” (*idem*) e, por fim, a valência de pré-escolar acolhe crianças “dos 36 meses até aos 5/6 anos” (*idem*).

O edifício onde estou a realizar a PPS II tem um tom de vermelho-claro/cor-de-rosa. A entrada é constituída por uma grande porta vermelha que dá acesso à OS. O passeio que precede a porta da organização socioeducativa é estreito e tem uma estrutura para separar o passeio da estrada, tornando-a mais segura especialmente para as crianças. Após entrar na OS, existe um pequeno espaço com um banco e, posteriormente, escadas. Essas escadas dão acesso a um portão metálico, aberto apenas através de um botão que se encontra na parede, do lado esquerdo, num nível elevado. Na parede que acompanha a escada estão expostos alguns trabalhos das crianças.

Após passar este portão, a OS está organizada conforme o esquema apresentado na Figura 1.

Figura 1

Esquema da planta da Organização Socioeducativa



Segundo o PE (2021), o objetivo desta OS é a de “formar cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas, mas diferentes, com características, capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas” (p. 19), assim, a mesma pretende “proporcionar a cada criança uma formação integral, diferenciada” (*idem*), articulando o saber e o “saber fazer, o saber ser e o saber viver” (*idem*) através de um “processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia” (*idem*).

Por fim, a OS possibilita às crianças a oportunidade de frequentar “atividades extracurriculares¹” (nomenclatura utilizada pela OS), pensadas e desenvolvidas por “professores² especializados” (PE, 2021, p. 13) que se constituem como “um contributo

¹ Como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nesta valência existem “linhas de orientação curricular” (alínea b, do artigo 8º da Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Neste sentido, não existindo propriamente um currículo – num sentido de um conjunto de matérias ou conteúdos a abordar – em Educação Pré-Escolar, será possível afirmar que existem atividades extracurriculares? Além disso, tendo em conta que as mesmas são usufruídas pelas crianças cujas famílias têm possibilidade de pagar por estas atividades, poderão estas promover algum tipo de desigualdade entre as crianças?

² Considerando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as aprendizagens em contexto educativo, são tidas tendo em conta intencionalidades educativas que promovam experiências e oportunidades de aprendizagens diferentes. Sendo que professor é aquele que

enorme para o enriquecimento cultural, social e cívico, bem como para um forte desenvolvimento psicológico e físico da criança” (*idem*). Assim, na valência de Pré-Escolar, na qual estou a realizar a PPS II, são disponibilizadas as seguintes atividades extracurriculares: i) Música; ii) Inglês; iii) Yoga; iv) Filosofia; v) Chi Kung; vi) Ginástica.

2.3. Caracterização do Ambiente Educativo

Segundo Portugal (2012), o/a educador/a deve organizar bem o ambiente educativo, de forma a potencializar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e que estes ocorram de forma autónoma e independente, respeitando as necessidades tanto das crianças, como das famílias e, ainda, dos/as educadores/as. Posto isto, depois de uma breve contextualização do meio envolvente à OS e do seu contexto socioeducativo, irei caracterizar o ambiente educativo da mesma. Lemos *et al.* (2015), acrescentam ainda que o ambiente “deverá ser desafiante e estimulante, facilitando a interação intencional com as redes de relação (moveis, materiais pedagógicos, rotinas das crianças, educador de infância, auxiliar de ação educativa, outras crianças e restante comunidade educativa)” (p. 313).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Silva *et al.* (2016) referem três dimensões constituintes do ambiente educativo da sala: i) o grupo; ii) o espaço; iii) o tempo. Mais à frente, na subsecção 2.5, irei fazer uma caracterização mais aprofundada do grupo de crianças, assim sendo, na presente subsecção irei focar-me na caracterização do ambiente educativo tendo em conta três dimensões: i) espaço; ii) tempo; iii) ambiente da organização.

2.3.1. Organização do Espaço

Segundo Cruz e Cruz (2017), a forma de organização do espaço e dos materiais pelo adulto no qual as crianças trabalham, “expressa suas concepções acerca desses sujeitos e do seu papel nas aprendizagens e desenvolvimento deles” (p. 79). Assim, no que concerne ao espaço, entrando na sala onde estou a realizar a PPS II, é apenas visível uma parte da mesma, sendo esta a área onde as crianças realizam algumas das atividades

ensina, e considerando que as palavras têm significado, a utilização desta nomenclatura não poderá ser contraditória quanto à perspectiva de que as crianças vão aprendo e vão-se desenvolvendo através da experiência, da exploração?

propostas pela educadora, numa outra zona, não visível do ponto de vista da porta, encontra-se a área destinada ao brincar (Anexo A).

Na área designada às atividades propostas pela educadora, e tendo em conta a perspetiva de alguém que se encontra à porta da sala, encontram-se dois pares de mesas com cadeiras ao redor, destinadas às atividades propostas pela educadora e às crianças que escolhem fazer desenhos ou brincar com algumas peças pequenas. Mais à frente, encontra-se a área do tapete, onde é realizada a roda inicial do dia e onde as crianças se reúnem nos momentos de transição. Observando as paredes desta área da sala, a parede que se encontra à direita da porta, tem algumas produções das crianças, por exemplo, aquando da época do São Martinho, algumas castanhas foram coladas à parede, junto com um assador desenhado e pintado em papel. Além disso, acrescento que foi na parte inferior dessa mesma parede que foram afixadas as produções referentes ao projeto que realizei com as crianças. Ainda nessa mesma parede, existe uma abertura que dá acesso à área destinada às crianças brincarem e, depois dessa mesma abertura, está colada uma árvore à parede, que tem como intuito mudar consoante as estações do ano, isto é, durante o outono ter folhas com as cores do outono, no inverno não ter folhas, e assim sucessivamente consoante a estação do ano. Posteriormente, encontra-se o mapa de tarefas onde, às segundas-feiras, as crianças colocam a sua fotografia na tarefa correspondente à sua. Na parede adjacente a esta, no lado oposto à porta, encontra-se um placar de cortiça onde são colocadas produções das crianças, consoante o tema que estiver a ser abordado. Por baixo deste, encontram-se o mapa de presenças e o mapa de tempo, assim como uma folha com os números dos dias do mês e uma tira onde se pode ler “Hoje é (as crianças colocam um cartão com velcro consoante o dia da semana que for), dia (as crianças colocam um cartão com o número do dia) do mês de (as crianças colocam um cartão com o mês)”, por exemplo, “Hoje é sexta-feira, dia 2 do mês de dezembro”. A cartolina que contém as placas com os dias da semana e os meses encontra-se logo ao lado do mapa do tempo, mas na parede adjacente a esta. Por fim, nessa mesma parede existe algum espaço para arrumação de materiais, um computador e um lavatório.

Como mencionado, existem alguns locais onde são afixadas as produções das crianças. Geralmente, as produções partem sempre de um tema, por exemplo, uma data comemorativa, uma estação do ano, um livro que foi lido, um teatro que foram ver, entre

outras. Dentro do tema, por vezes, as crianças têm liberdade de desenhar ou pintar o que quiserem e tendem a reconhecer as próprias produções³. Por exemplo, como descrito na Nota de Campo 10, foi proposto às crianças desenharem o que mais tinham gostado na história “Uma lagartinha muito comilona”, nesta perspetiva, cada criança desenhou o que fazia mais sentido para si.

Noutros momentos, era proposta uma produção mais específica, variando em pequenos pormenores como, a cor ou a sequência de padrões. Uma produção proposta pela educadora que poderá exemplificar foi descrita nas Notas de Campo 16 e 17, onde a educadora propôs a criação de uma “bruxa” através das técnicas de origami, recorte e desenho. Nesta atividade, o que diferenciava as produções das crianças eram as cores com que escolhiam desenhar e pintar. Era também pedido às crianças que desenhassem os braços e as pernas das “bruxas”, sendo que apenas uma criança disse ter desenhado uma “bruxa aranha” com várias pernas. Neste sentido, as produções finais encontravam-se bastante parecidas. Tendo isto em conta, considero que poderia ser interessante explorar as ideias das crianças, por exemplo, perguntando-lhes como é que estas acham que poderiam fazer uma bruxa, disponibilizar materiais e permitir que as crianças construíssem as suas próprias bruxas. Além disso, considero que poderia ser igualmente interessante elaborar produções também em conjunto, não apenas de forma individual. No caso desta atividade em si, poderia ter sido interessante criar uma bruxa em que todas as crianças participassem na sua construção, tornando-a numa produção do grupo.

Nesta perspetiva, apesar de as crianças reconhecerem as próprias produções, considero que poderia ser interessante torná-las mais “pessoais”. Como mencionado anteriormente, disponibilizando materiais e permitindo que as crianças os explorem e criem as suas próprias produções com os seus próprios significados.

Por fim, no que concerne às produções propostas no âmbito de datas comemorativas como o Natal, as mesmas eram pensadas em conjunto pelas educadoras e, dentro da decisão tomada, as educadoras poderiam usar técnicas diferentes para a

³ “A auxiliar está a afixar num placar as produções que as crianças fizeram sobre o Halloween, quando mostra a algumas crianças que se encontravam perto dela, uma produção e pergunta de quem é, assim, o A.S. coloca o braço no ar, reconhecendo a própria produção.” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 20)

realização de uma mesma produção. No que diz respeito à individualidade nas produções das crianças, geralmente, diferiam as cores e/ou alguns pormenores como brilhantes ou outros materiais que complementassem as produções. Conforme mencionado numa das reflexões semanais, segundo alguns autores, “quando o currículo é pautado por datas comemorativas “as crianças ficam expostas a ‘indústria das festas’ e se tornam objetos de práticas de marketing e comércio” (Barbosa & Horn, 2008, citados/as por Tomazzetti & Mattos Palauro, 2016, p. 158), enquanto, a nível pedagógico, estas datas podem não ter qualquer significado para as mesmas” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Reflexão Semanal 2 a 6 de Janeiro). Assim, poderá ser importante tentar compreender junto das crianças que produções teriam significado para as mesmas.

Dirigindo-nos à abertura que dá acesso à área destinada ao brincar das crianças, é composta por seis áreas identificadas nas paredes da seguinte forma: i) biblioteca; ii) jogos de tapete; iii) jogos de mesa – esta é a única área que não se encontra identificada em nenhuma parede, existindo apenas uma mesa no centro do espaço onde as crianças costumam realizar estes jogos; iv) trapalhadas; v) casinha; vi) mesa de luz. Os brinquedos, estão maioritariamente arrumados em caixas numa estante que se encontra encostada a uma parede, que no ponto de vista supramencionado, se encontra à direita. Também neste espaço existem dois placares de cortiça, onde são igualmente colocadas produções das crianças.

2.3.2. Organização do Tempo

“A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas praticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos” (Barbosa, 2006, p. 38). Neste sentido, a rotina na educação de infância torna-se fundamental para que as crianças se sintam seguras e confiantes para desenvolver a sua autonomia (Pereira, 2014). Importa ressaltar que esta rotina “pode e deve sofrer modificações e inovações quantas vezes forem necessárias durante o ano letivo” (Bilória & Metzner, 2013, p. 5). Assim, como refere Barbosa (2006), a “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (p. 35).

Tendo isto em conta, apresento na Tabela 1 – *Rotina Semanal*, a organização temporal da semana do grupo de crianças com o qual realizei a PPS II. De referir que as

horas presentes na tabela são estimativas tendo em conta a vivência e observação das semanas de estágio.

Tabela 1

Rotina Semanal

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:30 – 10:00	Roda Inicial + Fruta (reforço da manhã)				
10:00 – 10:30	Atividades propostas pela educadora + Brincar				
10:30 – 11:00	Atividades propostas pela educadora + Brincar				Ginástica
11:00 – 11:30	Atividades propostas pela educadora + Brincar				Recreio ou Brincar + Atividades propostas pela educadora
11:30 – 12:00	Arrumar + Pôr a mesa + Higiene				
12:00 – 12:30	Almoço				
12:30 – 13:00	Higiene + Recreio ou brincar na sala				
13:00 – 14:30	Relaxamento				
14:30 – 15:00	Higiene + Brincar + Atividades propostas pela educadora			Higiene + Brincar	Higiene + Brincar + Atividades propostas pela educadora
15:00 – 15:30				Chi Kung	Inglês
15:30 – 16:00	Filosofia	Yoga	Música	Momento de Partilha + higiene	
16:00 – 16:30	Higiene + Lanche				

16:30 – 17:00	Recreio ou Brincar na sala
------------------	----------------------------

No momento da **Roda Inicial**, às segundas-feiras, as crianças junto da educadora, decidem quem são os responsáveis pelas tarefas, colocando a imagem dos responsáveis nas respetivas tarefas no Mapa de Tarefas. Além disso, é neste momento que os responsáveis colocam as presenças e o tempo nos respetivos mapas e, ainda, completam a frase mencionada anteriormente “Hoje é (as crianças colocam um cartão com velcro consoante o dia da semana que for), dia (as crianças colocam um cartão com o número do dia) do mês de (as crianças colocam um cartão com o mês)”. Por fim, a educadora aproveita este momento para explicar às crianças o que será feito durante o dia. Geralmente, quando é possível, esta roda inicial também é um momento em que algumas crianças podem partilhar algo que queiram com o grupo.

Posteriormente a esta roda inicial, e depois de comerem fruta, a educadora escolhe algumas crianças para realizarem as **Atividades propostas pela educadora** que planeou para o dia e questiona as restantes crianças em que áreas mencionadas na secção 2.3.1. querem brincar. Por vezes, se houver tempo e as condições atmosféricas permitirem, as crianças poderão ir um pouco ao recreio. No decorrer da PPS II, foi possível observar que maior parte destas atividades propostas, eram atividades mais individualizadas, isto é, as crianças sentavam-se em pequeno grupo, no entanto, a proposta era realizada individualmente, por exemplo, na Nota de Campo 38 é brevemente mencionado que “a educadora conta a história do São Martinho ainda no tapete, posteriormente, pede às crianças que desenhem a história numa folha” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Inferência da Nota de Campo 38). Assim, nestes momentos, o brincar é colocado como uma forma de entreter as crianças até serem chamadas para realizarem a atividade proposta pela educadora, sendo esta o eixo da proposta pedagógica.

Ainda no decorrer destes momentos de Atividades propostas pela educadora e Brincadeira, por volta das 11:30, os responsáveis por pôr a mesa vão lavar as mãos e dirigem-se ao refeitório com um adulto da equipa educativa. Por volta das 12:00, as crianças dirigem-se à casa de banho para realizar a higiene e vão almoçar.

Após o momento da refeição, as crianças vão ao recreio e, posteriormente, vão para a sala, onde são dispostos uns colchões de yoga e umas mantas para que as mesmas

possam relaxar um pouco. Depois deste momento de **relaxamento**, se for necessário, as crianças terminam ou continuam alguma proposta pedagógica ou brincam até a hora de terem que arrumar para terem alguma das “atividades extracurriculares”. Como mencionado anteriormente, a OS onde realizei a PPS II, oferece a possibilidade de as crianças do pré-escolar terem cinco “**Atividades Extracurriculares**” que são distribuídas ao longo da semana. Segunda-feira, iniciam a semana com **Filosofia** para crianças, terça-feira **Yoga**, seguida de **Chi Kung** quarta-feira e **Música** quinta-feira, por fim, sexta-feira terminam a semana com **Ginástica** da parte da manhã e **Inglês** da parte da tarde. Estas atividades eram realizadas pelas crianças cujas famílias pagavam pelas mesmas, sendo que as restantes ficavam num outro local a brincar com a educadora ou com a auxiliar. Por vezes, caso a educadora sentisse essa necessidade, poderiam terminar alguma produção que não tivesse ficado terminada.

Depois do momento das “Atividades Extracurriculares”, as crianças lancham e vão brincar, ou no recreio ou numa sala, até os seus familiares as irem buscar.

2.3.3. O Ambiente da Organização

Reconhecendo que o ambiente educativo transcende as paredes da sala de atividades, na presente secção irei abordar um pouco a dinâmica da OS como um todo. Como é referido na secção 2.2., a organização conta com duas salas de pré-escolar, duas salas de creche e uma sala de berçário.

Algo a destacar é que muitas crianças têm familiares noutras salas da organização, neste sentido, existe uma comunicação aberta entre as educadoras no sentido de ajudar, por exemplo, a contactar as famílias das crianças quando necessário. Um momento em que foi possível verificar esta comunicação, foi no dia em que foi necessário evacuar a OS devido ao alerta de mau tempo dado pela proteção civil. As educadoras conversaram entre si e decidiram quem efetuava a ligação para os familiares das crianças que tinham irmãos noutras salas, de modo que os familiares não recebessem chamadas em duplicado. Além disso, por vezes, as crianças pediam à educadora para “ir dar um beijinho” aos/às irmãos/ãs ou aos/às primos/as, especialmente, depois do almoço, uma vez que se encontravam no mesmo espaço, e as educadoras permitiam que as crianças se deslocassem às mesas das outras salas para que houvesse este contacto.

Foi possível observar uma relação de colaboração, em especial, entre salas da mesma valência. Como ainda acontece em muitas OS, o plano curricular era bastante influenciado pelas datas comemorativas, assim, algumas das produções das crianças prendiam-se com a elaboração de prendas, desenhos ou pinturas sobre as temáticas abordadas nas respetivas datas. Tendo isto em conta, as educadoras conversavam entre si para decidirem o que fazer nestas datas, de modo a criar produções similares.

Apesar de existir uma comunicação um pouco mais direta entre educadoras da mesma valência, todas as educadoras se dispunham a receber na sua sala qualquer criança de outra sala. Exemplo disso foi o projeto que realizei com um grupo de 10 crianças da sala onde realizei a PPS II, no qual as mesmas foram às diversas salas da OS, tanto para observar e brincar com outras crianças, como para realizar a divulgação do projeto. Neste sentido, todas as educadoras se demonstraram bastante disponíveis para acolher as crianças e responder às suas questões. Além disso, mesmo fora do contexto do projeto, a educadora cooperante, em conversa informal, informou-me que algumas crianças teriam ido à sala das crianças de 1 ano ajudar a educadora e a auxiliar num momento de alimentação das mesmas.

Por fim, como a educadora cooperante menciona na entrevista realizada (Anexo C), na ausência de algum elemento da equipa educativa nas salas de creche, geralmente, esse elemento era substituído, temporariamente, por uma das auxiliares das salas de pré-escolar. Tendo em conta que realizei a PPS II numa sala de 4 e 5 anos, como mencionado será abordado na secção 2.5., “muitas vezes a minha auxiliar, quando falta alguém, tem que sair da sala para ir apoiar as outras e é sempre muito mais complicado e muito mais desgastante teres que estar sozinha com o grupo” (Cf. Anexo C, Entrevista à Educadora Cooperante).

2.4. Caracterização da Equipa Educativa

Roldão (2007), refere que o trabalho colaborativo sustenta práticas “mais solidárias e menos competitivas de trabalhar” (p. 25), sendo capaz de promover uma boa relação e disponibilidade para com o outro, assim, é compreensível a sua importância. A mesma autora reforça ainda que “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26). Assim, depois de caracterizar o meio envolvente à OS, o

seu contexto socioeducativo e, ainda, o ambiente educativo, irei caracterizar a equipa educativa.

Posto isto, a equipa educativa de sala é composta por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa. Conforme a entrevista feita à educadora cooperante (Anexo C), a mesma formou-se em 2008 em Educação de Infância e iniciou logo o seu percurso profissional. Enquanto educadora, esteve 3 anos em contexto de creche e 4 anos em contexto de pré-escolar, no entanto, exerceu funções de acompanhamento das crianças em Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) durante 4 anos. Aquando da minha chegada à OS, a educadora encontrava-se a atuar com o respetivo grupo há cerca de uma semana.

Quanto às restantes educadoras e ajudantes, todas as crianças conhecem e convivem com as mesmas. Durante o dia, algumas trabalhadoras auxiliares vão à sala, seja para levar a taça com a fruta, seja para fazer questões às educadoras e todas as crianças demonstram carinho pelas mesmas, por vezes, iniciando conversas com estas sobre diversas situações, assim como durante a refeição. Também a diretora da casa, por vezes, está na sala ou refeitório com as crianças e as crianças tendem a conversar com a mesma.

Além destes elementos, existem também os “professores especializados” (PE, 2021, p. 13), que se dirigem à OS uma vez por semana. Também estes têm o seu impacto na aprendizagem e desenvolvimento das crianças do grupo. Assim, através da observação, foi possível perceber que os mesmos tendem a promover vínculos positivos com as crianças.

2.5. Caracterização das Famílias

Ao nascer, as crianças são apresentadas às suas famílias e são estas famílias que dão “forma às suas crenças, atitudes e acções” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 99), neste sentido, “compreender e respeitar” (*idem*) as famílias é, conseqüentemente, compreender as crianças. Como refere Ferreira (2004), ao compreender as famílias e os seus “traços estruturantes” (p. 66), o/a educador/a não está, “à priori” (*idem*) a definir *quem são* as crianças que se apresentam à sua frente, mas a “abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que *fazem*” (*idem*).

A presente caracterização das famílias surge no seguimento da caracterização da equipa educativa, uma vez que a família e, neste caso, o JI são “dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana” (Ferreira, 2004, p. 65). Neste sentido, ainda que representem dois contextos distintos, “a escola/jardim de infância é um espaço no qual se dá continuidade à educação adquirida no meio familiar” (Baptista, 2013, p. 31), devendo ambos os “espaços sociais” (Ferreira, 2004, p. 65) colaborar em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Posto isto, ressalvo que os dados acerca das famílias foram recolhidos apenas através da observação do contexto socioeducativo e da interação com as mesmas, uma vez que não tive acesso ao projeto curricular de sala. Assim, através da observação foi possível perceber que os pais levavam e iam buscar as crianças à sala ou ao recreio, dependendo de onde o grupo se encontrava. Nestes momentos, sempre que a educadora se encontrava presente e houvesse necessidade, a família e/ou a educadora partilhavam entre si informações ou receios pertinentes tendo em conta as crianças, no entanto, tanto a família como a educadora, comunicavam frequentemente através da plataforma digital *ChildDiary*. Esta comunicação entre a educadora e as famílias era também realizada através de reuniões, tanto nos momentos de avaliação, como de forma contínua, caso a família ou a educadora sentissem essa necessidade.

Algo que também foi possível observar, foi a proximidade com os irmãos, que acabou por se tornar mais visível com a implementação do projeto. Quando questionados sobre o que acharam sobre o projeto, algumas das respostas foram “gostei e gostei mais de ir à sala do meu mano”, “foi giro por causa da mana” e “gostei porque nunca tinha ido fazer perguntas à sala do mano” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Inferência da Nota de Campo 128). Além disso, ao longo de toda a PPS II, as crianças contavam bastantes histórias dos seus fins de semana em família onde, geralmente, envolviam os pais, irmãos, avós e tios, sendo que alguns destes familiares, pontualmente, iam à OS levar ou buscar as crianças.

2.6. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo da sala C2 desta OS, é composto por **vinte e três crianças**. Tendo em conta os “marcadores biossociais mais visíveis” (Ferreira, 2004, p. 67), doze crianças são do sexo masculino e onze crianças são do sexo feminino e, aquando da minha chegada à

OS, as idades das crianças compreendiam os **3 e os 5 anos**. O grupo é constituído por vinte e duas crianças de nacionalidade portuguesa e uma criança de nacionalidade nepalesa. Além disso, é importante referir que existem duas crianças com necessidades de saúde específicas.

Tabela 2

Idades das crianças aquando da minha chegada à Organização Socioeducativa

Nome	Idade à entrada da estagiária (17 de outubro de 2022)	Sexo
A.M.	4 anos	Masculino
A.S.	4 anos	Masculino
A.S.	5 anos	Feminino
C.A.	5 anos	Feminino
C.R.	5 anos	Feminino
C.F.	4 anos	Feminino
D.C.	5 anos	Masculino
E.P.	4 anos	Masculino
G.T.	4 anos	Masculino
L.P.	5 anos	Masculino
M.R.	4 anos	Feminino
M.L.	3 anos	Feminino
M.G.	4 anos	Feminino
M.S.	4 anos	Feminino
M.F.	4 anos	Masculino
M.P.	3 anos	Feminino
P.M.	4 anos	Masculino
P.L.	4 anos	Feminino
R.N.	5 anos	Masculino
S.S.	4 anos	Masculino
S.C.	4 anos	Masculino
V.M.	5 anos	Masculino

Ressalvando a individualidade de cada criança e a importância do/a educador/a reconhecer essa individualidade, também cada grupo de crianças será singular e pautado pela heterogeneidade de cada elemento que o constitui.

O grupo de crianças com o qual realizei a PPS II pode ser caracterizado pela sua energia e vontade de estar sempre ativo em algo. Como mencionado anteriormente, enquanto aguardam que a educadora peça para irem realizar as suas propostas, as crianças brincam nas áreas. Assim, nestes momentos, o grupo demonstra bastante interesse por momentos de desenho e/ou pintura, estando sempre alguém a desenhar e/ou pintar nestes momentos em que têm oportunidade de brincar, antes ou depois de realizarem as propostas da educadora, e, ainda, demonstram bastante interesse pelo domínio do jogo dramático/teatro e faz de conta:

Recentemente, comecei a perceber o gosto que as crianças têm pelo teatro. Quando estava doente em casa, a educadora questionou as crianças que tipo de apresentação de Natal queriam fazer, se uma música, se uma dança ou um teatro e, a maioria, demonstrou interesse em realizar um teatro para mostrar aos pais. Além disso, em vários momentos de brincadeira as crianças demonstram vontade de criar pequenas peças e acabam por fazê-las também entre si. Num outro momento em que não me encontrava na OS, por ter aulas, mas que me foi relatado pela educadora cooperante, também um grupo de crianças, num momento de transição, demonstrou interesse em realizar um teatro para as restantes crianças. Assim, considero que é um grupo com gosto pelo teatro e pelo faz de conta (*Cf. Anexo L, Portfólio Individual de Jardim de Infância, Inferência da Nota de Campo 61*).

Além disso, como mencionado anteriormente, na secção 2.3.2., tendencialmente, as atividades propostas ao grupo são de cariz mais individualizado, assim, os conhecimentos de cooperação e colaboração estão ainda em desenvolvimento, uma vez que são mais explorados apenas nas brincadeiras espontâneas das crianças. Tendo isto em conta, em momentos de grande ou pequeno grupo, as crianças tendem a colocar as suas necessidades e vontades acima das do grupo, o que considero expectável tendo em conta as suas idades, ainda assim, este facto gera alguns conflitos entre as crianças e, ainda, alguma dificuldade em mediar o grupo em momentos de grande ou pequeno grupo. Pelas

razões supramencionadas, na subsecção 3.1., uma das intencionalidades para a ação com as crianças é promover momentos de colaboração entre pares.

Ainda no seguimento destes conflitos, é um grupo que tende a recorrer muito ao adulto para a resolução de problemas, resolvendo o problema através do diálogo, de forma geral, apenas se mediado pelo adulto. Um exemplo disto, foi a situação descrita de seguida: “um pouco depois, a P.L. afasta-se com cara de quem está chateada e senta-se a um canto. Ao notar que olho para ela, a criança vem ter comigo dizendo que a M.S. não lhe dá a saia cor-de-rosa” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 44).

É um grupo que se demonstra muito afetuoso com as adultas da sala, levando várias vezes desenhos ou flores para as mesmas, ou desenhando na sala produções que, posteriormente, entregam a estas pessoas, por exemplo, a situação relatada na seguinte NC, “ao chegar à Organização Socioeducativa, a M.L. encontrava-se com uma flor na mão que me entregou assim que cheguei” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 136). Além disso, apesar de alguns momentos de conflito, que, saliente-se, são esperados de acontecer, são também crianças que demonstram preocupação quando veem outra a chorar, por vezes, tentando consolar essa criança, outras vezes procurando um adulto para informar de que a criança está a chorar e poderá precisar de ajuda.

É importante que o/a educador/a, aquando da sua chegada a um contexto socioeducativo, seja capaz de observar e compreender este contexto, nomeadamente, nas dimensões supramencionadas: meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, as famílias do grupo de crianças e o próprio grupo com o qual irá desenvolver a sua prática. Só assim, conseguirá ir ao encontro das necessidades do grupo, assim como irá ser capaz de potencializar o tempo e o espaço, tanto dentro da organização, como ao seu redor, em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Posto isto, na secção seguinte, irei apresentar, analisar e refletir sobre a minha prática no contexto acima caracterizado. Tendo em conta as especificidades do mesmo, irei apresentar as minhas intencionalidades para a ação com as crianças, as suas famílias

e com a equipa educativa. Posteriormente, irei analisar e refletir sobre o processo de intervenção.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Como refere o documento orientador para a Educação Pré-Escolar, e reconhecendo que este é um suporte pedagógico para a prática, “a intencionalidade do/a educador, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Silva *et al.*, 2016, p. 13), assim, as intencionalidades permitem ao/à educador/a “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (*idem*). Destaco que para a minha intervenção em JI, baseei-me tanto nos conhecimentos teóricos aprendidos no Mestrado como no documento da *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (APEI, 2011).

3.1. Intencionalidades para a ação com as crianças

Tendo por base a caracterização realizada na secção anterior relativamente ao grupo de crianças, defini como principais intencionalidades para a ação com as mesmas: i) estabelecer e manter uma relação afetiva, de confiança e proximidade com o grupo de crianças; ii) respeitar as características individuais e interesses de cada criança; iii) escutar as crianças de modo que estas tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem; iv) promover momentos de colaboração entre pares.

Segundo Papalia *et al.* (2001), a necessidade que as crianças sentem de confiar nos/as adultos/as é uma forma de proteção individual das mesmas, neste sentido, para estabelecer esta confiança, segundo Portugal (2000), é importante que seja oferecido à criança calor, regularidade e afeição, além disso, Portugal (2009), refere que as crianças aprendem e desenvolvem-se bem através de interações com pessoas que “cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes oferecem segurança” (p. 34). É ainda de acrescentar que “relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável” (Portugal, 2009, p. 45) (*Cf. Anexo L, Portfólio Individual de Jardim de Infância, Inferência da Nota de Campo 3*).

Neste sentido, considero que a primeira intencionalidade a delinear é a de **estabelecer e manter uma relação afetiva, de confiança e proximidade com o grupo**

de crianças, devido à importância de estabelecer uma relação positiva com as mesmas. Tendo em conta que irei, por tempo determinado, estar no seu espaço, a conviver com as mesmas, é importante que as crianças vejam em mim alguém com quem se podem sentir seguras, em quem podem confiar. Assim, para alcançar este objetivo, no decorrer das duas primeiras semanas de PPS II, foquei-me em dar-me a conhecer e em conhecer as crianças.

Segundo APEI (2011), um dos princípios enunciados é o de “respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1). Nesta perspetiva, a segunda intencionalidade que considerei de extrema importância de delinear é a de **respeitar as características individuais e interesses de cada criança**.

Como terceira intencionalidade, estabeleci o **escutar as crianças de modo que estas tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem**. Segundo Tomás (2007), “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p. 49). Assim, para que as crianças possam ter um papel de participação ativa no seu processo de aprendizagem, é também importante escutá-las, escutar os seus interesses, as suas individualidades, as suas opiniões e, através de um processo de negociação, chegar a um consenso quanto ao que é exequível e não é.

Neste sentido, gostaria ainda de reforçar que segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, estas têm “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Artigo 12º, alínea 1, da Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989, p. 4).

Segundo Hohmann e Weikart (2009), as relações que as crianças vão estabelecendo com os pares na idade pré-escolar proporcionam “benefícios substanciais” (p. 602), nomeadamente, “apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências em liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso” (*idem*). Além disso, Papalia e Feldman (2001) mencionam também aprendizagens como

“resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamentos” (p. 384). Reconhecendo a importância da relação entre pares, e tendo em conta o mencionado na subsecção 2.5., o grupo de crianças demonstra algumas dificuldades na colaboração entre pares, assim, como quarta intencionalidade delineei o **promover momentos de colaboração entre pares**.

Por fim, ao longo das primeiras semanas de PPS II, fui dando conta de alguns estereótipos de género através das conversas das crianças. Um exemplo destes momentos em que as crianças vão referindo alguns estereótipos foi descrito na Nota de Campo 29: “o ‘professor’ de música encontra-se já na sala a preparar o material para a aula. Este encontra-se com o cabelo solto e as crianças começam a dizer que o ‘professor’ parece uma menina com o cabelo assim ou que tem cabelo de menina” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 29). Ainda no que concerne a estas perspetivas das crianças do que “é de menino e de menina”, no seguinte exemplo, relativamente a desenhos animados/personagens fictícias:

A M.R. encontra-se a ver o seu livro da porquinha Peppa, assim, o A.S. fica atento ao livro e a M.R. pergunta se ele quer ver. Quando o A.S. diz que sim, a criança diz-lhe que há uma parte para meninos mais no final que era a parte que ele ia gostar, assim, agarra no livro e abre-o numa página onde se encontram piratas. Assim, questiono à M.R. porque é que o A.S. não iria gostar do resto do livro, especificando aquelas páginas em específico, neste sentido, a criança responde-me que piratas é uma coisa que os meninos gostam e, por isso, o A.S. ia gostar dessa parte (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 31)

Estes são apenas alguns exemplos do que foi observado e registado, assim, considerei pertinente, através da investigação-ação, compreender como é que, enquanto futuros/as educadores/as, podemos apoiar as crianças a construir a sua identidade de género de forma não estereotipada. Segundo Castro (2012), citando Coutinho *et al.* (2009), a Investigação-Ação é uma metodologia de investigação que inclui, não só a

investigação, mas inclui “simultaneamente ação (ou mudança)” (p. 2). Neste sentido, focando nesta mudança, parece-me oportuno incluir este objetivo da investigação como intencionalidade pedagógica: **promover a reflexão sobre as questões de género e o respeito pelas diferenças de género.**

3.2. Intencionalidades para a ação com as famílias

Como refere Ferreira (2004), “as crianças quando chegam à porta do JI não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história” (p. 65), reforçando, assim, o facto de que a família é o primeiro agente educativo na vida das crianças.

Silva (2009), menciona que “escola e família constituem duas instituições sociais centrais das nossas sociedades” (p. 20), nesta perspetiva, a “*participação* das famílias no jardim de infância não é imediata, nem estática nem uniforme. Ela implica conhecimento, disponibilidade, confiança e perspetivas partilhadas” (Mata & Pedro, 2021, p. 69). Além disso, “pode assumir formas e funções muito diversas” (Mata & Pedro, 2021, p. 68).

Posto isto, aquando da minha chegada à OS, achei crucial **apresentar-me às famílias**, através de uma carta de apresentação (Anexo D) e, sempre que possível, presencialmente, no momento de acolhimento. Considero fundamental, além desta apresentação, **estabelecer e manter uma relação cordial com as mesmas**, assim como uma **relação de confiança e de comunicação aberta com as famílias.**

Em terceiro, defini o **promover o envolvimento das famílias no processo educativo.** Este envolvimento da família promove benefícios a ambos os contextos educativos, nomeadamente, como refere Deslandes (2001), citado/a por Mata e Pedro (2013), a possibilidade de, tanto a família, como a equipa educativa da OS, conhecer a criança, tanto as fragilidades desta como as potencialidades, e, conseqüentemente, a possibilidade de desenvolver estratégias comuns que sejam adequadas à individualidade da criança. Além disso, Deslandes (2001), citado/a por Mata e Pedro (2013), refere também que é possível “ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança” (p. 11).

Por fim, é de salientar que, assim como as crianças, também as suas famílias serão únicas e distintas. Além disso, vários são os fatores que têm influência na forma de agir perante as famílias, nomeadamente, como referem Mata e Pedro (2021), “as famílias e os

contextos são distintos, os recursos variam muito, os profissionais têm concepções e perspectivas diferentes” (p. 7). Tendo isto em conta, é importante compreender que não existe uma única forma correta de lidar com as famílias e é crucial **respeitar cada contexto familiar**.

3.3. Intencionalidades para a ação com a equipa educativa

“A colaboração profissional entre colegas é um fator fundamental de aprendizagem dos docentes no local de trabalho” (Lima & Fialho, 2015, p. 29), além disso, como menciona Roldão (2007), este trabalho colaborativo constitui-se “como um processo de trabalho articulado e pensado, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27).

Neste sentido, a colaboração profissional entre colegas mencionada por Lima e Fialho (2015), não se deve cingir à colaboração entre educadoras, mas sim, a toda a equipa educativa, tanto dentro da sala, como fora, ou seja, em toda a OS. Posto isto, como intencionalidades para a ação com a equipa educativa, comprometi-me em **estabelecer uma relação de cooperação, partilha e entreaajuda com a equipa educativa, através do estabelecimento de uma relação de respeito e colaboração e, ainda, promovendo a comunicação aberta**.

Além disso, tendo consciência do meu lugar de estagiária com um longo caminho de aprendizagem pela frente, comprometi-me igualmente a **estar disponível e recetiva a sugestões por parte da equipa educativa**.

3.4. Processo de Intervenção na Prática Supervisionada em Jardim de Infância

Apresentadas as intencionalidades idealizadas para a minha PPS para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, na presente subsecção, irei refletir sobre a forma como coloquei estas intencionalidades em prática.

Partindo das intencionalidades para a ação com as crianças, tentei não só **estabelecer uma relação afetiva, de confiança e proximidade com o grupo de crianças**, mas também **manter essa relação** ao longo das 15 semanas de PPS. Num momento inicial, fui tentando conhecer as crianças através da brincadeira, sempre que me permitiam entrar nas suas brincadeiras, participava nas mesmas. Um exemplo desses

momentos iniciais, foi descrito na Nota de Campo 3, quando quatro crianças se encontram a brincar na “Área da Casinha” (nomenclatura dada pela Organização Socioeducativa) e chamam-me para participar na brincadeira:

Enquanto os observo, o G.T. pede-me que vá ter com ele à área da casa para brincar com ele. Eu sento-me na área e a criança, assim como o A.M., a C.R. e a P.L. Assim, fui “provando” as comidas das crianças e comentando com elas que estava boa e bem cozinhada (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 3).

Conforme o tempo foi passando e fui sentido que as crianças já se sentiam mais seguras na minha presença e já confiavam mais em mim, fui também tentando mostrar-me cada vez mais disponível para apoiá-las no que necessitassem. Nesta perspetiva, um grande desafio foi tentar auxiliar uma criança numa grande mudança na sua vida – o nascimento de uma irmã mais nova. Como é descrito na Nota de Campo 13⁴, assim que cheguei à sala, o D.C. dirigiu-se a mim bastante entusiasmado para me contar a novidade de que a irmã iria nascer naquele dia. Considero que este momento, por si só, é também um exemplo de como consegui criar uma proximidade com as crianças. Ainda assim, como é expectável, esta alteração na vida e rotina da criança foi causando algumas alterações a nível emocional. Durante toda a PPS, existiram alguns momentos em que acabei por ter algumas conversas individuais com esta criança devido a estas alterações no seu comportamento. Como mencionado na Inferência realizada na Nota de Campo 70, “sinto que estes momentos foram a prova de que esta criança tem sentido a necessidade de uma atenção mais individual, mais focada em si, uma vez que já em casa sente que é algo que lhe falta” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Inferência da Nota de Campo 70).

Além de acreditar que o à-vontade da criança de partilhar comigo o que sente, é reflexo da relação positiva que criei com a mesma, considero também que estes momentos

⁴ “Quando cheguei à sala, o D.C. prontamente me informou, bastante entusiasmado, que a irmã ia nascer no dia da presente nota de campo” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 13).

individuais com esta criança e o tentar perceber junto da mesma o que se passa, o que sente, como posso tentar ajudar, vai também ao encontro da segunda intencionalidade delineada: **respeitar as características individuais e interesses de cada criança**. Em adição à situação supramencionada, na inferência realizada na Nota de Campo 62, menciono que

Algo que considero importante, que tentei ter em conta em ambas as situações e que mencionei também na reflexão semanal referente à semana passada, é o facto de respeitar a personalidade da criança e o facto de poder não querer resolver o conflito naquele momento ou daquela maneira específica (*Cf. Anexo L, Portfólio Individual de Jardim de Infância, Inferência realizada na Nota de Campo 62*).

A terceira intencionalidade para a ação com as crianças remete a **escutar as crianças de modo que estas tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem**. Desta forma, tentei sempre entender as necessidades das crianças e, ainda, procurei envolvê-las sempre nas decisões referentes a propostas pedagógicas que apresentasse. Nomeadamente, a proposta da realização de um jogo da memória, sugerida anteriormente pelo D.C., conforme explicado na Proposta de Planificação 4: Jogo da Memória⁵, na qual explico a motivação para a referida planificação.

Também delinee como intencionalidade **promover momentos de colaboração entre pares**, neste sentido, e por sentir que o grupo não estava habituado a trabalhar em grupo, optei por tentar realizar propostas pedagógicas em que as crianças tivessem oportunidade de tomar decisões em conjunto, de escutar as opiniões uns dos outros e os seus conhecimentos, nomeadamente, nas Propostas de Planificações do Projeto 4⁶ e 5.

⁵ A educadora cooperante utilizou alguns cartões com várias coisas sobre o outono para realizar atividades de consciência fonológica. Numa dessas atividades, o D.C. mencionou que podiam fazer um jogo da memória com os cartões apresentados pela educadora, neste sentido, na temática de inverno – presente na organização curricular da Organização Socioeducativa – sugeri à educadora realizar o jogo da memória proposto pelo D.C. anteriormente e a mesma concordou (*Cf. Anexo L, Portfólio Individual de Jardim de Infância, Proposta de Planificação 4: Jogo da Memória*).

⁶ Depois de lida a pergunta, as crianças terão de levantar o cartão vermelho, caso não queiram que a pergunta seja feita, e o cartão verde, caso queiram que a pergunta seja feita. Posteriormente, irei contar e pedir auxílio das crianças neste momento, de modo a percebermos

Não obstante, sinto que poderia ter aproveitado mais os momentos de brincadeira para tentar apresentar-lhes jogos de equipas, em que necessitam de colaborar uns com os outros para atingirem um determinado objetivo.

Por fim, no que concerne à ação com as crianças, comprometi-me a **promover a reflexão sobre as questões de género e o respeito pelas diferenças de género**. Esta intencionalidade foi pensada devido aos vários conceitos de género estereotipados que fui observando nas crianças e que deu origem à presente investigação. Tendo isto em conta, na secção 4. Investigação em Jardim de Infância, irei explorar a abordagem a estas questões.

Como mencionado na subsecção 3.2., comprometi-me a **apresentar-me às famílias** através de uma carta de apresentação (Anexo D), e sempre que possível, apresentar-me também pessoalmente. Esta carta de apresentação foi afixada na porta da sala e publicada na plataforma *ChildDiary*, na qual as educadoras comunicam com as famílias das crianças diariamente. Além do mais, comprometi-me a **manter uma relação cordial com as famílias, uma relação de confiança e de comunicação aberta com as mesmas**. Deste modo, tentei sempre abordar as famílias no acolhimento de forma atenciosa, procurei sempre que possível responder às suas questões, assim como explicar em que consistia a presente investigação, o projeto e o portefólio da criança, aquando da entrega dos consentimentos informados (Anexo E). Por fim, procurei **promover o envolvimento das famílias no processo educativo**. No que diz respeito a esta intencionalidade, como mencionado nas Propostas de Planificação do Projeto 6 e 10, as crianças levaram para casa questões que gostavam de ver respondidas pelos pais e, posteriormente, as respostas foram compiladas num vídeo que foi mostrado às crianças que se encontravam a realizar o projeto. Além disso, também para a presente investigação, pedi à A.S. e aos pais, se seria possível levarem o livro “Menino, menina” de Joana Estrela, de modo a poder fazer uma releitura do mesmo.

Por último, relativamente às intencionalidades para a ação com a equipa educativa, comprometi-me a **estabelecer uma relação de cooperação, partilha e entreajuda com a equipa educativa, através do estabelecimento de uma relação de**

que cor predominou e, assim, percebermos se a pergunta foi ou não escolhida pela maioria (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Proposta de Planificação do Projeto 4).

respeito e colaboração e, ainda, promovendo a comunicação aberta, assim como, a **estar disponível e recetiva a sugestões por parte da equipa educativa**. Desta forma, conversava previamente com a equipa educativa sobre as propostas pedagógicas, em conjunto, víamos possíveis alterações a fazer e, como mencionado em várias propostas de planificação, tive em conta as sugestões da educadora cooperante. Além do mencionado, em conversa com a educadora cooperante fiz algumas sugestões de alterações de disposição do grupo em momentos de leitura, como referido na subsecção 4.4. do *Portfólio Individual de Jardim de Infância*⁷.

⁷ Também no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, ainda no que concerne a estes momentos de leitura, sugeri à educadora tentarmos alterar a disposição das crianças no decorrer destes momentos de leitura, uma vez que, recorrentemente, as crianças referiam que não conseguiam ver o livro na disposição habitual – em roda. Deste modo, mais na altura final do estágio, a educadora cooperante tentou fazer esta mudança e percebemos que as crianças não só não referiam tantas vezes que não conseguia ver, como também tendiam a dispersar menos (*Cf. Anexo L, Portfólio Individual de Jardim de Infância, Secção 4.4. Atividades Emergentes*).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

“A investigação não acontece fora do tempo e do espaço” (Benavente, 2015, p. 10). Tendo isto em conta, e já tendo sido caracterizado o contexto onde se deu a presente investigação, assim como as minhas intencionalidades para a prática, na presente secção irei apresentar ao/à leitor/a a investigação acerca do **género e seus estereótipos na Educação de Infância**.

Neste sentido, na presente secção **identifico a problemática** que deu origem à investigação, apresento uma **revisão da literatura** para melhor compreensão sobre a temática, um **roteiro metodológico e ético** da investigação e, por fim, **apresento os resultados** obtidos analisando-os.

4.1. Identificação da Problemática

O “professor” de música encontra-se já na sala a preparar o material para a aula. Este encontra-se com o cabelo solto e as crianças começam a dizer que o “professor” parece uma menina com o cabelo assim ou que tem cabelo de menina (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 29).

Aquando da nota de campo supramencionada, já tinha observado alguns momentos em que as crianças destacavam comportamentos ou características “de meninos” ou “de meninas”, o que começou a despertar a minha atenção para as questões de género e seus estereótipos. Neste sentido, tendo observado que existia alguma frequência nestas falas, comecei a registar estes momentos, sendo a nota de campo apresentada acima o primeiro registo que realizei que evidenciava uma fala estereotipada por parte do grupo de crianças.

Inicialmente, comecei a realizar estes registos de modo a perceber se existiam, efetivamente, estereótipos e perceber quais as conceções de género das crianças. Conforme fui observando com maior atenção estas situações, foram-me surgindo algumas questões: **Como é que, enquanto futura educadora, posso apoiar as crianças a construírem a sua identidade de género de forma não estereotipada?** Como é que posso promover uma reflexão sobre estes estereótipos? Como é que posso promover o respeito pelas diferenças de género?

Tendo todas estas questões em mente, delineei como **objetivos da investigação**: i) identificar se existem estereótipos de género entre o grupo de crianças; ii) atuar de modo

a contribuir para que as crianças construam concepções de género não estereotipadas; iii) promover a reflexão sobre as questões de género e o respeito pelas suas diferenças.

4.2. Revisão da Literatura

Apresentada na subsecção anterior a problemática e as questões problema, assim como os objetivos para a presente investigação, torna-se importante compreender melhor o tema que envolve a investigação.

Nesta perspetiva, considero que inicialmente é crucial explicitar os conceitos de sexo e género, de modo a esclarecer a distinção entre ambos. De acordo com autores/as como Cardona *et al.* (2015), Marchão e Bento (2012), Papalia e Feldman (2001), Matos e Lino (2017) e Soares (2016), o termo sexo é referente às características biológicas, ou seja, às diferenças fisiológicas e anatómicas dos indivíduos, neste sentido, o termo sexo é, geralmente, utilizado quando existe uma necessidade de distinguir as pessoas tendo em conta uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino. Por outro lado, o termo género refere-se a uma “construção de significados sociais” (Cardona *et al.*, 2015, p. 012) criada em torno das diferenças fisiológicas e anatómicas. Segundo Ann Oakley, citada por Cardona *et al.* (2015), o género “envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade” (p. 012). Como refere Soares (2016), o género corresponde a um conjunto de características e comportamentos considerados aceitáveis a cada um dos sexos, geralmente, “relacionadas com as crenças enraizadas e definidoras da masculinidade e da feminilidade” (p. 29). Devido à sua conexão com o social e cultural, importa referir que é um conceito, que varia no tempo e no espaço, assim como os conceitos de “feminilidade” e de “masculinidade” a ele associados.

Papalia e Feldman (2001), explicitam a identidade de género como “a consciência do seu próprio género e de tudo o que nele está implicado” (p. 357), reforçando ainda o facto de que é um aspeto importante no desenvolvimento do autoconhecimento das crianças, sendo o género “das primeiras categorias que a criança aprende” (Cardona *et al.* 2015, p. 020). Marchão e Henriques (2017) referem que as crianças vão “aprendendo a identificar as suas diferenças biológicas e anatómicas” (p. 699) e vão também começando a “definir-se como menino ou como menina” (*idem*).

Marchão e Bento (2012) mencionam que as crianças começam, desde cedo, a aprender e a lidar com a realidade de género, tendo esta influência na forma como a criança “encara o seu meio social e o modo como ela própria se situa e se considera a si, bem como aos outros” (2º parágrafo). Assim, de modo a integrar-se na sociedade, a “corresponder às normas sociais, e como parte integrante do processo de socialização” (Cardona *et al.* 2015, p. 020), a criança vai aprendendo a comportar-se consoante os “modelos dominantes” (*idem*) de feminilidade e masculinidade. “É, deste modo, que a criança começa a construir a sua identidade de género” (Marchão & Bento, 2017, p. 699).

“À medida que o tempo passa, a criança aprende as características culturais específicas da sociedade em que vive e aprende o papel do feminino e do masculino com aqueles que lhe estão/são próximos” (Marchão & Bento, 2012, 4º parágrafo), isto é, os modelos mencionados anteriormente por Cardona *et al.* (2015), são observados pelas crianças na família, na educação de infância, na escola, na comunicação social, em suma, nos agentes de socialização que permitem que a criança vá compreendendo o mundo que a rodeia.

Como explicitam Cardona *et al.* (2015), a construção da identidade de género vai-se desenvolvendo “em sintonia com uma multiplicidade de influências que são inerentes ao processo de socialização” (p. 013), sendo que esta influência começa mesmo antes do nascimento do bebé. Antes mesmo da criança nascer, é-lhe atribuído um nome que, geralmente, depende do sexo da mesma, assim como as roupas, brinquedos e mobiliário comprado para o bebé. Neste sentido, a família assume um papel fulcral na “formação da criança enquanto ser social, representando o primeiro e mais importante grupo social em que a criança está inserida” (Rocha & Ribeiro, 2018, p. 616). Assim, é expectável que a família tenha, também, um papel bastante relevante no desenvolvimento e construção da identidade de género das crianças (Marchão & Bento, 2012).

Não obstante, não são os únicos agentes que têm influência na construção da identidade de género das crianças, como mencionado anteriormente, também a comunicação social tem influência nesta construção. Assim, é essencial referir que “a televisão é um importante canal de transmissão das atitudes culturais acerca do género” (Papalia & Feldman, 2001, p. 364), atitudes estas que são observadas pelas crianças e que acabam por ser aprendidas pelas mesmas. Também os adultos que se encontram nos

contextos formais e informais de educação têm impacto nesta construção. Porém, “estes adultos, que muitas vezes não estão despertos para estas questões de género, acabam por reforçar certos estereótipos sociais referentes a cada um dos géneros” (Marchão & Bento, 2012, as opiniões/concepções dos encarregados de educação e das crianças sobre a igualdade de género, 4º parágrafo). Tendo isto em conta, estes agentes de socialização “continuam a educar de maneira diferente o rapaz e a rapariga” (Cardona *et al.*, 2015, p. 017), reforçando os estereótipos de género.

Segundo os mesmos autores, os estereótipos consistem em “conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (Cardona *et al.*, 2015, p. 026). No que concerne aos estereótipos de género, em particular, estes estão associados a crenças sobre o que a sociedade considera “aceitável” para homens e para mulheres (Cardona *et al.*, 2015), causando “generalizações exageradas acerca dos comportamentos característicos masculinos e femininos” (Papalia & Feldman, 2001, p. 358). Margarido (2006), citado/a por Soares (2016), refere ainda que estes estereótipos são pessoais e subjetivos, sendo criados com base num sistema de valores dos indivíduos.

Apesar destes estereótipos poderem ser vistos como um “modo como o indivíduo lida com a multiplicidade de estímulos com que é confrontado no dia-a-dia” (Cardona *et al.*, 2015, p. 026), o indivíduo corre o risco de solidificar “uma leitura distorcida e redutora da realidade” (*idem*), tendo em conta que validam generalizações que são, maioritariamente, “mais negativas do que positivas” (*idem*). Habitualmente, os indivíduos que se afastam destes estereótipos tendem a ser julgados negativamente pela sociedade. Considerando este facto, é de ressaltar que os homens tendem a sofrer mais estes julgamentos quando saem da norma comportamental masculina, por isso, também sentem, geralmente, uma necessidade maior de provar a sua masculinidade (Cardona *et al.*, 2015).

Segundo Cardona *et al.* (2015), Diane Ruble e Carol Martin (1998) descreveram algumas investigações que concluíram que as crianças, dos 3 aos 6 anos, “tendem a efectuar descrições mais estereotipadas, de si e dos outros, do que os adultos” (p. 031), no entanto, estes estereótipos levam a uma visão limitada do mundo que as rodeia e “interferem na identidade da criança” (Marchão & Henriques, 2017, p. 699). Segundo

Joel & Vikhanski (2020), “depois de um estereótipo de género criar raízes, é (...) difícil de mudar” (p. 103), tendo isto em conta, qual o papel do/a educador/a na desconstrução destes estereótipos?

Falar de género e ajudar a criança a construir a sua identidade e aceitar a igualdade de género não é tarefa fácil, sobretudo em contextos de educação de crianças mais novas. Muitas vezes é um tema esquecido, ou até considerado de menor importância, não sendo objetivo da prática da educadora/do educador (Marchão & Bento, 2012, Campo de ação e opções metodológicas, 1º parágrafo).

No entanto, acredito que é crucial reverter esta situação. Julgo que o mais importante é que o/a educador/a seja capaz de aceitar a criança “tal como ela é, ajudando-a a construir a sua identidade” (Marchão & Henriques, 2017, p. 698), incluindo, a sua identidade de género. Assim, tal como Madureira e Leite (2003), citados por Matos e Lino (2017), considero que o JI deve ser um local onde possa ser garantida a igualdade e onde possam interagir “de forma inclusiva” (p. 75).

“As nossas próprias expectativas de género também afetam o nosso nível de desempenho” (Joel & Bikhanski, 2020, p. 103), por esta razão, o/a educador/a deve assumir “um olhar crítico e atento às questões de género e aos estereótipos (Vasconcelos, 2010, p. 66, citada por Matos & Lino, 2017, p. 76), deve refletir sobre a sua prática pedagógica e pensar e recorrer a estratégias que promovam a igualdade de género. Saavedra (2005), citado/a por Matos e Lino (2017), refere que uma educação que se baseie nestes princípios é benéfica, tanto para raparigas, como para rapazes. A igualdade de género deve ser integrada “nas mais diferentes aprendizagens sociais e de convivência entre diferentes grupos sociais” (Marchão & Bento, 2012, 6º parágrafo), esta torna-se fundamental para a construção da democracia e é fundamental para a educação para a cidadania (Marchão & Bento, 2012). O/A educador/a deve, ainda, refletir sobre a organização do grupo, de modo a alargar “práticas educativas que incentivem a participação igualitária de ambos os géneros” (Marchão & Bento, 2012, 8º parágrafo). Pode também propor momentos de diálogo e discussão que promovam uma “consciência da igualdade de género” (Marchão & Bento, 2012, 9º parágrafo).

Como refere Alcaire (2023), atualmente, os debates referentes à “diversidade sexual e de género tornaram-se bastante frequentes, tanto no discurso académico como no mediático e no popular, com um crescente reconhecimento da necessidade de uma maior compreensão, aceitação e apoio de diversas comunidades” (p. 68). Neste sentido, as questões de género vão além da construção da masculinidade e feminilidade, nomeadamente, numa perspetiva atual, poderemos contactar com géneros não binários, pessoas transgéneras, entre outros. Como refere Judith Butler no seu livro “Problemas de Género”, “qualquer teoria feminista que restrinja o significado de género nos pressupostos da sua prática estabelece normas de género excludentes dentro do feminismo” (pp. 17-18). Considerando o movimento feminista como um movimento que procura a igualdade de género, e estando este conceito relacionado com a presente investigação, considero que é importante que o/a educador/a tenha algum conhecimento sobre esta diversidade sexual e de género (Alcaire, 2023) e que, caso surja no quotidiano das crianças, aborde o assunto com respeito pela diversidade, ajudando também as crianças a desenvolverem o mesmo respeito pelo outro e pela diversidade.

Em suma, considero que enquanto educadores/as, temos o dever de “encorajar as crianças a agirem e a expressarem-se independentemente daquilo que a sociedade considera apropriado para raparigas ou rapazes” (Joel & Vikhanski, 2020, p. 137). Não existe apenas uma forma de desconstruir estes estereótipos, no entanto, o respeito pela diversidade deve estar assente em toda e qualquer proposta apresentada pelo/a educador/a. Cardona *et al.* (2015), referem que “a discussão desta problemática ganha ainda maior relevância se pensarmos que a diferença não tem sido sinónimo de diversidade, mas sim de desigualdade” (p. 011), neste sentido, o papel do/a adulto/a deve ser o de reverter esta situação e pensar nas diferenças como sinónimo de diversidade e expressões de liberdade e não de desigualdade.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Tendo realizado uma revisão da literatura relativa à temática que me dispus a investigar, irei agora abordar as opções metodológicas e éticas, a ter em consideração ao longo de toda a investigação, e analisá-las.

Considerando os objetivos anunciados na subsecção 4.1., com a presente investigação pretendo compreender **como é que, enquanto futura educadora, posso**

apoiar as crianças a construírem a sua identidade de género de forma não estereotipada. Neste sentido, como refere Santos (2017), a Investigação-Ação consiste num processo que permite, neste caso, ao/à educador/a “aprender sobre as suas práticas com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 132). Assim, de modo a melhor compreender a prática e poder proporcionar às crianças conhecimentos não estereotipados quanto às questões de género, optei por seguir a metodologia de **Investigação-Ação.**

Ressalvando a importância de compreender o contexto onde é realizada a investigação (Secção 2), Bogdan e Biklen (1994) mencionam que os/as investigadores/as qualitativos consideram que este – o contexto – influencia significativamente o comportamento humano. Ainda que, segundo Santos (2017), citando Coutinho (2005), a Investigação-Ação não reúna consenso no que concerne à “família metodológica da investigação educativa” (p. 361), devido às “semelhanças de algumas estratégias (...) com estratégias da Investigação Qualitativa” (*idem*), alguns autores consideram a natureza desta metodologia como **qualitativa.** As investigações desta natureza, na área da educação, são realizadas em vários contextos e assumem diversas formas (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa é caracterizada como “descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), como mencionado anteriormente, mas também é característica das investigações desta natureza a inserção do/a investigador/a no contexto no qual realiza a investigação sendo, por esse motivo, “frequentemente designada por naturalista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Após procurar compreender melhor as linhas metodológicas que irão guiar a presente investigação, torna-se agora importante compreender como é que será feita a recolha dos dados, assim como a sua análise.

Os dados recolhidos numa investigação qualitativa, priorizam principalmente, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) sendo, por isso, descritivos e referem-se “a pessoas, locais e conversas” (*idem*). Estes dados, segundo os mesmos autores, são de tratamento estatístico complexo. Tendo isto em conta, é importante reforçar o que Aires (2015) menciona: “A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui

uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (p. 24).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o/a investigador/a, numa investigação de cunho qualitativo, insere-se no contexto, tenta conhecê-lo, assim como aos seus intervenientes, e também ele/a se dá a conhecer. Estes/as investigadores/as compreendem que as ações, as atitudes, as falas, entre outros, são de compreensão mais fácil quando observadas no contexto específico (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta perspetiva, a **observação**, neste caso **participante**, é uma técnica de recolha de dados importante e que permite obter informações “sob determinados aspectos da realidade” (Boni & Quaresma, 2005, p. 71). Aires (2015) descreve a observação como a “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp. 24-25). Neste sentido, o/a investigador/a regista o que observa e escuta, “elaborando um registo escrito e sistemático de tudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Assim, ao longo da PPS II, na qual realizei a presente investigação, fui registando as observações em **notas de campo** que se encontram em tabelas no Anexo L.

Além da observação participante, registada em notas de campo, efetuei também um **inquérito por entrevista** à educadora cooperante, de modo a compreender como é que a mesma, enquanto educadora, considera possível ir apoiando as crianças na construção da sua identidade de género de forma não estereotipada. Hanguette (1997), citado/a por Boni e Quaresma (2015), explicita que o objetivo desta técnica é obter informações por parte do/a entrevistado/a através de um “processo de interação social” (p. 72) entre o/a entrevistador/a e o entrevistado/a. É importante referir que os dados recolhidos através da presente técnica são subjetivos, tendo em consideração que pretendem assimilar “as opiniões, as crenças, os sentimentos, as experiências passadas e intenções futuras” (Reste, 2015, p. 226) do/a entrevistado/a.

Ainda no que diz respeito ao inquérito por entrevista, esta constituiu uma entrevista estruturada. Este tipo de entrevista é caracterizada pela referida interação social, entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a, “com base num conjunto limitado de categorias de resposta” (Fontana & Frey, 1994, citados/as por Aires, 2015, p. 28), sendo que foi previamente elaborado um **guião de entrevista**.

Quanto à **análise de conteúdo**, recorri apenas à consulta do Projeto Educativo (2021-2024), sendo que não tive acesso a outro documento da OS. Por fim, relativamente à análise de conteúdo, Vala (1986), citando Berelson (1952), menciona que esta permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 103). Vala (1986) acrescenta que a finalidade desta técnica consiste em realizar inferências “sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104), tendo como base uma “lógica explicitada” (*idem*).

Por fim, com o objetivo de garantir uma análise coerente entre as informações recolhidas através das técnicas supramencionadas, será realizada uma **triangulação** das informações obtidas pelas diferentes técnicas (Azevedo *et al.*, 2013).

A Investigação-Ação é constituída por quatro fases:

- (1) identificação das questões de investigação; (2) recolha de informações que permitam responder às questões; (3) análise e interpretação da informação; (4) partilha de resultados com os restantes (Berg, 2004, citado/a por Santos, 2017, p. 130)

Neste sentido, na subsecção 4.1., foram identificadas e apresentadas as questões da investigação, assim como os objetivos delineados para a mesma. Assim, para a segunda fase delineei três **estratégias de ação**: i) Momentos de reflexão tendo como ponto de partida livros; ii) Aquando de uma fala estereotipada quanto a questões de género, promover à criança ou crianças em questão, um momento de reflexão sobre aquela situação específica; iii) Tendo em conta que os estereótipos, até agora, mais observados estão relacionados com características, comportamentos e cores, realizar jogos de modo a compreender quais as conceções das crianças e, em conjunto, questionar essas conceções. Estas guiarão a vertente prática da investigação-ação de modo a responder aos objetivos mencionados na subsecção 4.1.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p. 77). Nesta perspetiva, construí um **roteiro ético** em formato de tabela (Anexo F), no qual confronto os princípios éticos e

deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011), os princípios da Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011) e a minha prática no decorrer da PPS II.

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Na subsecção anterior, relativa à metodologia utilizada no decorrer da presente investigação, foi referido que, segundo Berg (2004), citado/a por Santos (2017), a terceira fase da Investigação-Ação dedica-se à “análise e interpretação da informação” (p. 130). Nesta perspetiva, a presente subsecção terá como foco a apresentação e discussão dos resultados obtidos através da investigação.

Para uma melhor contextualização dos dados que serão aqui apresentados, importa referir que, após a recolha de todos os dados, foram realizadas três tabelas categoriais referentes aos conteúdos recolhidos na entrevista à educadora cooperante (Anexo G), nas notas de campo (Anexo H) e nas atividades propostas relativas à problemática (Anexo I), e que as análises foram elaboradas num movimento e articulação dos dados obtidos a partir das diferentes técnicas.

4.4.1. Apresentação e Discussão dos dados recolhidos

Tendo em conta as tabelas categoriais mencionadas no parágrafo acima, é possível perceber que a presente análise se divide em dois grandes temas, os estereótipos de género e o papel do/a educador/a perante os mesmos.

Tabela 3

Tema, Categorias e Subcategorias da Tabela Categorical – Entrevista à Educadora Cooperante

Tema	Categoria	Subcategoria
Estereótipos de Género	Estereótipos de Género observados nas crianças	Feminilidade
		Masculinidade
O papel do/a Educador/a	Na desconstrução de estereótipos	Em comportamentos
		Atividades

Nesta perspetiva, a educadora cooperante identificou no grupo de crianças estereótipos quanto à feminilidade e à masculinidade. Assim, no que concerne à primeira,

a mesma refere que, pela sua observação, existe uma preferência para as crianças do sexo⁸ feminino escolherem a “casinha” (Anexo G), no momento em que a educadora questiona para qual área querem ir brincar. Ainda assim, refere que estas também brincam noutras áreas, “mas naturalmente vão mais para ali” (Anexo G). Além disso, observou também que estas crianças tendem a demonstrar um gosto maior pelo cor-de-rosa, nomeadamente, sempre que lhes é pedido que escolham uma cor, as crianças do sexo feminino demonstram uma maior tendência a escolher esta cor. Quanto à masculinidade, a educadora observou que as crianças do sexo masculino tendem a brincar mais “com as chamadas ‘brincadeiras de rapazes’”(Anexo G), neste sentido, “querem ir mais para a garagem brincar com os carros ou estar mais nas áreas das construções” (Anexo G). É de ressaltar que, no decorrer da entrevista, ao mencionar a terminologia “brincadeiras de rapazes”, a própria educadora utilizou o gesto de aspas para se referir à mesma, demonstrando que, também ela, não é muito a favor do termo. No que concerne à escolha de cores, a educadora menciona que o cor-de-rosa, mencionado anteriormente, é uma cor “que eles raramente escolhem também” (Anexo G).

Considerando as escolhas das áreas mencionadas pela educadora cooperante, Epifânio (2021) também refere que “as profissionais do jardim de infância afirmaram que as crianças demonstravam alguns estereótipos de género, nomeadamente, (...) ao escolherem as áreas, evidenciavam uma forte separação de género” (p. 59). Neste sentido, ainda que não se possa fazer uma generalização, é possível perceber que não foi apenas o grupo com o qual realizei a presente investigação que evidenciou esta tendência de “separação de género” (Epifânio, 2021, p. 59) aquando da escolha das áreas.

No que diz respeito ao papel do/a educador/a na desconstrução destes estereótipos, a educadora menciona a importância do diálogo aquando de um comportamento não estereotipado, “mostrar-lhes que está tudo certo” (Anexo G), além disso, refere que é

⁸ Após refletir sobre a terminologia que deveria utilizar, optei por utilizar o termo sexo, uma vez que, como demonstra a literatura, a identidade de género vai sendo construída ao longo do tempo. Neste sentido, apesar de as crianças se definirem como “menino” ou “menina”, essa identificação é ainda feita “de modo associado a um conjunto de estereótipos sociais que atravessam a sociedade e que vão passando de geração em geração” (Marchão & Bento, 2017, p. 699), que acabam por interferir “na identidade da criança” (*idem*). Sendo assim, considerando a construção de género como processo, opto por caracterizar as crianças neste estudo quanto ao sexo, biologicamente definido.

importante “incentivar e elogiar sempre que, se calhar, reparamos que ou uma menina ou um menino está a ter um comportamento que à partida não é tanto de menina ou de menino, daquilo que nós estamos habituados” (Anexo G). Refere ainda que uma estratégia importante para a desconstrução destes estereótipos é demonstrar ao grupo que “é permitido todos expressarem-se e gostarem daquilo que gostam” (Anexo G). Por fim, a educadora cooperante referiu ainda a dinamização de atividades que desconstruam estereótipos que as crianças demonstrem como estratégia para esta desconstrução.

Tabela 4

Tema, Categorias e Subcategorias da Tabela Categorical – Notas de Campo

Tema	Categoria	Subcategoria
Estereótipos de Género	Estereótipos de Género observados nas crianças	“Relativos aos traços/atributos de personalidade” (Susan Basow, 1986)
		“Relativos aos papéis desempenhados” (Susan Basow, 1986)
		“Relativos às características físicas” (Susan Basow, 1986)
O papel do/a Educador/a	Na desconstrução de estereótipos	Comportamentos
		Falas

Através da observação, registada em notas de campo, foi também possível perceber alguns momentos em que as crianças demonstram ter algumas conceções estereotipadas. Neste sentido, foi possível observar três dos “quatro subtipos” (Cardona *et al.*, 2015, p. 028) de estereótipos de género denominados por Susan Basow (1986), nomeadamente, “estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade” (Susan Basow, 1986, citada por Cardona *et al.*, 2015, p. 028), “estereótipos relativos aos papéis desempenhados” (*idem*) e, ainda, “estereótipos relativos às características físicas” (*idem*).

Relativamente ao primeiro subtipo de estereótipo – traços ou atributos de personalidade –, através das notas de campo foi possível observar dois momentos em que as crianças o evidenciavam. Ambos os momentos se prendiam com estereótipos relativos aos interesses pessoais associados a pessoas do sexo feminino e pessoas do sexo masculino. Num primeiro momento, como é possível ler no Anexo H, é possível

compreender que a criança associa o gosto por piratas a “uma coisa que os meninos gostam” (Anexo H), por isso, refere a uma criança do sexo masculino, que se encontrava a folhear o livro, que “há uma parte para meninos no final que era a parte que ele ia gostar” (Anexo H). Além deste momento, num segundo momento, é possível perceber a associação que a criança fez com o cor-de-rosa com o sexo feminino. Neste momento, a criança “questiona-me de quem é o dossier azul em que estou a colocar as produções” (Anexo H), quando respondo que o dossier pertence a uma criança do grupo do sexo feminino, esta criança refere que “escolheu uma cor de menino” (Anexo H).

Este segundo momento, além de evidenciar um estereótipo relativo a um interesse pessoal de uma criança do sexo feminino, corrobora a informação apresentada pela educadora cooperante quando a mesma refere que “as meninas (...) algumas em particular têm muito o gostar do cor-de-rosa” (Anexo G), referindo também que, tendencialmente, a cor escolhida pelas crianças do sexo feminino é o cor-de-rosa. Tendo isto em consideração, é possível perceber que foi um estereótipo que foi identificado tanto pela educadora cooperante, como por mim. Relativamente a esta associação das cores aos géneros, não foi uma observação feita isoladamente no momento supramencionado, tendo sido também observada em momentos de atividades propostas que serão apresentadas e melhor exploradas adiante.

No que diz respeito ao segundo subgénero de estereótipos, foi observado apenas um momento em que uma criança define abanar a cabeça para baixo e, posteriormente, para cima, de modo a abanar o cabelo, como “coisa de menina” (Anexo H). Perante esta situação, a educadora cooperante demonstrou interesse em perceber junto da criança o porquê considerar este movimento uma “coisa de menina”, no entanto, com a rotina corrida do quotidiano, esta conversa acabou por não acontecer. Ainda assim, demonstra a vontade também expressa na entrevista (Anexo C) de dialogar com as crianças quanto a estas questões. Esta foi uma situação que me levantou bastantes questões. A associação deste movimento terá sido feita devido ao já identificado estereótipo relativo ao tamanho dos cabelos? Ou será que está relacionado com um papel mais “vaidoso” associado, socialmente, mais às pessoas do género feminino, com uma maior preocupação com a estética, devido, também à pressão social que recai sobre as mulheres para se manterem bonitas? Nesta perspetiva, é pertinente mencionar que, como mencionam Cardona *et al.*

(2015), “a sua complexidade, a falta de apoio em termos de formação dada a educadores e educadoras, a falta de recursos e de bibliografia retiram ao trabalho sobre estes conteúdos [cidadania e questões de género] a atenção necessária” (p. 003). Assim, ainda que o quotidiano das OS possa ser corrido, é importante tentar compreender as perspetivas das crianças quanto a estas questões e dialogar com as mesmas, promovendo a reflexão relativamente a estas.

Por último, relativamente ao terceiro tipo de estereótipo foi possível observar um primeiro momento em que as crianças mencionam que o cabelo do “professor” da Atividade Extracurricular de Música, que tem o cabelo comprido, é “cabelo de menina” (Anexo H) ou que, quando solta o cabelo, “parece uma menina” (Anexo H). Esta visão de “cabelo de menina” estar associado a cabelos compridos volta a ser evidente quando, através da leitura de um livro, uma criança refere que “os meninos têm o cabelo curto e as meninas têm cabelo comprido” (Anexo H). Por fim, relativamente ao tamanho de cabelo socialmente associado a cada género, foi perceptível no momento em que, “enquanto esperávamos por todas as crianças para se tirar uma fotografia com as coroas do Dia de Reis, a M.S. disse que a auxiliar era um menino” (Anexo H), uma vez que esta tem o cabelo curto. Esta ligação dos cabelos curtos à masculinidade e dos cabelos compridos à feminilidade, voltará a ser apresentada adiante em momentos de atividades propostas. Ainda relativamente ao cabelo, mas não relacionado com o tamanho, numa conversa entre duas crianças foi perceptível uma distinção entre géneros por parte das mesmas quando uma das crianças menciona que “os duendes menina têm cabelo rosa e os duendes meninos têm o cabelo castanho” (Anexo H). Nesta fala, foi perceptível, não só uma distinção das características físicas, nomeadamente o cabelo, mas volta a ser associado o cor-de-rosa ao género feminino.

Outro momento que evidencia estereótipos relacionados com características físicas (Susan Basow, 1986) foi quando uma criança do sexo masculino pintou as unhas e, enquanto conversava com a mesma, este disse-me: “eu sou um menino, mas a minha mãe deixou” (Anexo H), inspirando também o título do presente relatório. Além de indicar que a criança associa as unhas pintadas a algo que “não é de menino”, reforça também a importância da família na desconstrução destes estereótipos. Como é mencionado na revisão da literatura, a família tem um papel essencial no que diz respeito

à “formação da criança enquanto ser social, representando o primeiro e mais importante grupo social em que a criança está inserida” (Rocha & Ribeiro, 2018, p. 616). Posto isto, e considerando que “a identidade de género, a consciência do seu próprio género e de tudo o que nele está implicado, é um aspecto importante no desenvolvimento do autoconceito no período pré-escolar” (Papalia & Feldman, 2001, p. 357), também no desenvolvimento e construção da identidade de género das crianças, a família terá um papel bastante importante (Marchão & Bento, 2012).

Relativamente à relevância do papel da família neste processo de construção da identidade de género, em 2012, Marchão e Bento realizaram um estudo no qual menciona que “nem todas as mães estão despertas para as questões de género” (As opiniões/concepções dos encarregados de educação e das crianças sobre a igualdade de género, 4º parágrafo). Em contrapartida, dez anos depois, o que observei foi uma dinâmica diferente. Além da situação supramencionada, em que a criança refere que “eu sou um menino, mas a minha mãe deixou” (Anexo H), revelando uma abertura por parte desta mãe em não restringir a forma como a criança se quer expressar. Foi também possível observar que outros pais abordam, de alguma forma esta problemática com as crianças, nomeadamente, quando “a mãe da A.S. aparece à porta com um livro para dar à criança. Posteriormente, peço-lhe para ver e dou conta de que aborda as questões de género” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 59). Nesta sequência, nas famílias deste grupo de crianças, foi possível observar a situação inversa à observada há dez anos atrás por Marchão e Bento.

No que diz respeito ao papel do/a educador/a foi possível observar um diálogo e questionamento entre a educadora e as crianças aquando de um comportamento não estereotipado de uma das crianças, nomeadamente, quando o P.M. apareceu na sala bastante entusiasmado a mostrar as suas unhas pintadas a todas as pessoas presentes (Anexo H). Perante esta situação a educadora percebeu que uma criança se encontrava a tapar os olhos, assim, questiona-a sobre o que se passa e, ainda, se esta criança “não gosta que o P.M. tenha as unhas pintadas”. Perante a resposta negativa por parte da criança, a educadora questiona-a do porquê, ao que a criança diz não gostar de cor-de-rosa. Mais uma vez, a intenção expressa pela educadora de dialogar com as crianças quanto a estas questões (Anexo G) foi efetivamente observada neste momento. Assim, é de reforçar o

que Marchão e Bento (2012) referem a respeito das “as atividades do tipo interativo e que assentam no diálogo e na discussão são entendidas como promotoras de consciência da igualdade de género” (9º parágrafo). Tendo isto em conta, começa a ser perceptível a pertinência do diálogo enquanto estratégia de atuação para apoiar as crianças na construção de concepções de género não estereotipadas.

Tendo começado a perceber o papel fundamental do diálogo no que diz respeito a estas questões, e tendo colocado como objetivo da presente investigação “atuar de modo a contribuir para que as crianças construam concepções de género não estereotipadas”, o segundo momento registado quanto ao papel do/a educador/a foi precisamente um diálogo que tive com a criança que tinha as unhas pintadas. Peço-lhe que me mostre as unhas e a criança diz-me que “estão de laranja”, também eu mostro as minhas e digo que “as minhas estão azuis com brilhantes”, tentando manter uma conversa que naturalize a situação. É neste momento que a criança diz, como mencionado anteriormente, “eu sou um menino, mas a minha mãe deixou” e respondo-lhe que é normal, porque não há problema nenhum em pintar as unhas. Mais à vontade, a criança expõe que já anteriormente tinha pintado as unhas e demonstra interesse em “pintar outra vez com um arco-íris” e incentivo-o a fazê-lo (Anexo H).

Ainda no que concerne ao papel do/a educador/a na desconstrução de estereótipos, mas referente a falas estereotipadas, foram observados quatro momentos. Apesar de divididos nas tabelas por uma questão de organização, os dois temas identificados – estereótipos de género e o papel do/a educador/a – são indissociáveis na presente investigação. Neste sentido, os momentos identificados nesta subcategoria já foram abordados anteriormente, nomeadamente, a fala referente ao “fazer uma coisa de meninas” quando a criança abana o cabelo, o momento em que uma criança diz “os meninos têm o cabelo curto e as meninas têm cabelo comprido”, o momento em que uma criança refere que outra “escolheu uma cor de menino” por ter escolhido um dossier azul e, por fim, a distinção entre género do cabelo dos duendes (Anexo H). O que faz com que estes momentos tenham sido colocados nesta subcategoria é a forma como, neste caso a educadora e eu, respondemos às situações. Em todas as situações foi incentivada a reflexão através do questionamento e do diálogo, excetuando o caso mencionado anteriormente cuja conversa acabou por não acontecer por falta de tempo.

Tabela 5*Tema, Categorias e Subcategorias da Tabela Categorical – Atividades*

Tema	Categoria	Subcategoria
Estereótipos de Género	Estereótipos de Género observados nas crianças	“Relativos aos traços/atributos de personalidade” (Susan Basow, 1986)”
		“Relativos aos papéis desempenhados” (Susan Basow, 1986)
		“Relativos às características físicas” (Susan Basow, 1986)
O papel do/a Educador/a	Estratégias	Através da Leitura
		Através do questionamento e diálogo
As crianças	Desenvolvimento da desconstrução de estereótipos observada nas crianças	Demonstram alguma desconstrução

Por fim, através das atividades propostas no âmbito da Investigação-Ação, além dos dois grandes temas identificados em todas as tabelas, os estereótipos de género e o papel do/a educador/a, nesta tabela foi também perceptível um terceiro tema relacionado diretamente com as crianças, nomeadamente, com o desenvolvimento da desconstrução de estereótipos de género.

Antes de iniciar a apresentação e discussão dos dados recolhidos através destas propostas, gostaria de explicitar quais as atividades desenvolvidas. Neste sentido, foram lidos três livros às crianças que, de alguma forma, abordavam as questões de género, nomeadamente, o livro “Menino, menina” de Joana Estrela, “Coisas de Menino” de Pri Ferreira e “Coisas de Menina” de Pri Ferreira. Foi também lido o conto “Gata Borracheira”, tendo em conta que é um conto no qual é bastante evidente o estereótipo de mulher como responsável pelas tarefas domésticas. Foram ainda propostos dois tipos de jogos, um de associação (Anexo J) e o jogo da glória (Anexo K). No que concerne ao jogo de associação, foi apresentada e explicada às crianças a cartolina presente no Anexo

K. Nesta coloquei os símbolos correspondentes ao “feminino”, “masculino” e um símbolo que combina ambos os anteriores. Optei por colocar os símbolos, ao invés de imagens, uma vez que queria fugir a estereótipos quanto às características físicas. Para este jogo, as imagens apresentadas relativamente a brinquedos e desenhos animados foram escolhidas com base em alguns gostos que as crianças foram demonstrando ter ao longo da PPS II. Já no que refere às características físicas, escolhi imagens representativas de alguns estereótipos que foram sendo referidos pelas crianças, por exemplo, tamanho de cabelos e unhas pintadas. O jogo da glória consistiu num jogo, proposto pelas crianças que realizaram o projeto de modo que estas pudessem perceber o que tinham aprendido com o mesmo, onde as crianças atiravam um dado e teriam que avançar o número de casas correspondente ao número que calhasse no dado. Ao calharem numa casa colorida, existia um cartão com a cor correspondente onde estaria uma questão que teriam que responder. De referir ainda, que o jogo da glória foi realizado em pequenos grupos, devido ao espaço pequeno onde foi realizado.

Desta forma, em relação ao tema dos estereótipos de género foi possível identificar os mesmos subtipos de estereótipos observados e registados nas notas de campo. No que se refere a momentos em que as crianças demonstraram alguns “estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade” (Susan Basow, 1986, citada por Cardona *et al.*, 2015, p. 028), à semelhança do que foi observado e apresentado na tabela categorial relativamente às notas de campo (Anexo H) e, ainda, às observações feitas pela educadora cooperante, apresentadas na tabela categorial relativa à entrevista realizada à mesma (Anexo G), foi possível observar cinco momentos em que as crianças associam, neste caso, a cor azul ao género masculino. Como descrito na Nota de Campo 114, presente também no anexo I, num momento de leitura, como ilustração de um livro “está (...) um bebé deitado, com roupas azuis, assim, perguntei às crianças se achavam que aquele bebé era menino ou menina e todas responderam menino” (Anexo I). Tendo em conta que os objetivos de “atuar de modo a contribuir para que as crianças construam conceções de género não estereotipadas” e “promover a reflexão sobre as questões de género e o respeito pelas suas diferenças”, perante esta situação, questionei as crianças sobre o porquê de acharem que é um menino. Neste sentido, uma das crianças voltou atrás com a sua resposta, dizendo que achava que era uma menina. Assim, com o intuito de

fazer com que pensassem no porquê das suas respostas e, ainda, confrontá-los com as opiniões contrárias, sendo que a cor foi, maioritariamente, a justificação para as suas decisões.

Recordando o estudo realizado por Marchão e Bento (2012), as autoras mencionam “que foi possível constatar (...) a atribuição de cores em função do género pelos elementos do grupo” (As opiniões/concepções dos encarregados de educação e das crianças sobre a igualdade de género, 8º parágrafo). Além disso, Rocha e Ribeiro (2018), referem também que “as cores mais referenciadas são ‘rosa para meninas e azul para meninos’” (p. 619). Posto isto, num segundo momento, volta a ser possível observar a mesma tendência observada por Marchão e Bento há dez anos atrás, e por Rocha e Ribeiro há cinco anos, ou seja, as cores “de menina” e as cores “de menino” voltaram a ser abordadas. Nesta situação, o texto do livro questiona “guloso ou gulosa?”, assim, questionei as crianças sobre quem, nas ilustrações, consideravam ser o guloso e a gulosa. “Curiosamente, a A.S. que anteriormente tinha dito que o azul podia ser para meninos ou meninas, disse que o guloso era o que estava a comer o gelado, uma vez que estava a comer o gelado azul” (Anexo I).

Quando colocada a presente investigação em comparação com investigações e estudos outrora realizados, contrariamente ao observado anteriormente, continua a ser observada uma associação de cores a géneros específicos. Como apontam Cardona *et al.* (2015) e Marchão e Henriques (2017), desde muito cedo, mesmo antes da criança nascer, as famílias vão “construindo” um género para a criança, consoante o sexo da mesma, neste sentido, existe uma tendência para vestirem as crianças com cores diferentes e comprar mobílias, decorações, acessórios com cores diferentes consoante os géneros. Além disso, como irei referir adiante, as próprias superfícies comerciais tendem a fazer esta distinção entre géneros, separando as áreas destinadas a “coisas para meninas” com tonalidades de cor-de-rosa e as áreas destinadas a “coisas para meninos” com tonalidades de azul. Tendo isto em conta, considero que é uma tendência ainda muito presente no quotidiano de toda a sociedade e, por isso, as crianças vão-se apercebendo desta “construção de significados sociais” (Cardona *et al.*, 2015, p. 012) e vão-nos reproduzindo.

No que concerne aos “estereótipos relativos aos papéis desempenhados” (Susan Basow, 1986, citada por Cardona *et al.*, 2015, p. 028) foram identificados três momentos em que as crianças demonstraram esta subcategoria de estereótipos. Num primeiro momento, perante a situação descrita na Nota de Campo 132, as crianças identificaram como sendo brinquedos ou desenhos animados “de meninos” uma rede de futebol e uma bola. Já como sendo “de meninas” identificaram utensílios de cozinha e bonecos *nenucos*. Num outro momento, as crianças são confrontadas com a questão “quem é que pode jogar futebol?”, apenas duas de cinco crianças “mencionaram que só os meninos podiam jogar futebol” (Anexo I), neste momento, de forma mais espontânea que anteriormente, uma das crianças do sexo feminino “rapidamente mencionou que era uma menina e que gostava de futebol, por isso, tanto meninos como meninas, podiam jogar” (Anexo I). Adiante voltarei a abordar estas situações.

Por último, relativamente aos “estereótipos relativos às características físicas” (Susan Basow, 1986, citada por Cardona *et al.*, 2015, p. 028), foi possível observar quatro momentos em que evidenciaram estereótipos deste género. Como foi observado e registado no anexo H, também aqui foi possível compreender que o cabelo curto é associado a pessoas do género masculino, uma vez que uma criança do sexo masculino referiu que o guloso é o que “tem o cabelo assim curtinho como o meu” (Anexo I). Ainda neste subtipo, ao aparecerem ilustradas umas mãos com unhas pintadas, questiono as crianças “de quem acham que são estas mãos e a A.S. diz que são ‘da menina que está a escrever a história’ e as restantes crianças concordam” (Anexo I), perante esta situação, volto a questionar o porquê de serem de menina, sendo a resposta “por ter as unhas pintadas” (Anexo I), já perante esta situação uma das crianças, quando é confrontada com a questão de se só as meninas é que pintavam as unhas, recorda que o P.M. já tinha pintado as unhas, sendo esta criança do sexo masculino. Ainda assim, adiante irei retomar a esta situação.

Ainda no que concerne aos “estereótipos relativos às características físicas” (Susan Basow, 1986, citada por Cardona *et al.*, 2015, p. 028), foi observada a seguinte situação:

No decorrer da leitura, ao mostrar as imagens o M.F. ou a C.A. dizem que “o príncipe é que parece uma menina”, neste sentido, pergunto o porquê de dizerem que parece uma menina, ao que a C.A. responde que é porque “tem o cabelo esticado”. Pergunto então qual o problema de ter o cabelo esticado e ser um príncipe, ao que o D.C. que não há problema, o príncipe parece uma menina porque tem cara de menina, assim, pergunto o que é que é ter cara de menina e a A.S. diz que é por ter olhos azuis e eu questiono se só as meninas é que têm olhos azuis, ao que me respondem negativamente, no entanto, a A.S. diz que os olhos das meninas são mais bonitos (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 117)

Perante esta situação, questionei-me se esta situação não poderia estar relacionada com uma maior pressão social para com as mulheres quanto à sua beleza e o que é socialmente considerada “boa aparência” física.

No que concerne ao papel do/a educador/a, considerei as estratégias de ação mencionadas na subsecção 4.3., neste sentido, tendo como ponto de partida a leitura de um livro, promovi momentos de reflexão em que levantava questões relativas às questões de género, nomeadamente, como descrito na Nota de Campo 114, presente no Anexo I:

No dia anterior à presente nota de campo, pedi à A.S. para levar o livro “Menino, Menina” de Joana Estrela para que, neste momento, pudesse realizar uma reflexão conjunta tendo por base este livro. Assim, comecei a ler o próprio livro que, por si só, já levanta alguns questionamentos.” (Cf. Anexo L, *Portfólio Individual de Jardim de Infância*, Nota de Campo 114)

No caso particular do livro supramencionado, o próprio livro fazia questões relativas aos géneros. No entanto, como mencionado na Nota de Campo 117 “comecei a ler o conto da gata borralheira, com o objetivo de, posteriormente, questionar sobre quem costumava fazer as limpezas domésticas em casa das crianças” (Anexo I) e, a partir daí, em primeira instância perceber se existiria algum estereótipo relacionado a esta situação e, caso existisse, promover um momento de reflexão sobre esse estereótipo. Ainda que

não tenha conseguido dar continuidade ao objetivo inicial, como foi possível perceber anteriormente, foi um momento que acabou por despertar um outro questionamento.

Ainda no que diz respeito ao papel do/a educador/a, e considerando a estratégia de ação “tendo em conta que os estereótipos, até agora, mais observados estão relacionados com características, comportamentos e cores, realizar jogos de modo a compreender quais as concepções das crianças e, em conjunto, questionar essas concepções”, fui realizando os jogos explicitados anteriormente. Com estes, pretendi levantar questionamentos que promovessem a “reflexão sobre as questões de género e o respeito pelas suas diferenças” (objetivo da investigação), atuando “de modo a contribuir para que as crianças construam concepções de género não estereotipadas” (objetivo da investigação). Exemplificando um destes jogos que deu origem a um debate de ideias entre as crianças é a Nota de Campo 132:

Fui questionando porque é que consideravam que aqueles brinquedos ou desenhos animados se destinavam a apenas uns dos sexos. Geralmente, as respostas iam ao encontro do “porque mais meninos/as brincam/vêm” ou “porque eu não gosto”. No entanto, sucederam-se discussões entre crianças, refutando a decisão com, “mas eu sou menina/o e eu gosto” (Anexo I).

No momento explicitado acima, através de um dos jogos de associações, as crianças iam sendo questionadas sobre o porquê de considerarem que determinado brinquedo ou desenho animado se destinava apenas a um dos géneros. Neste sentido, ao perceberem que as crianças argumentavam com o facto de que mais meninos ou meninas, consoante a situação, gostavam, crianças do sexo oposto contrapunham estes argumentos dizendo que “sou menina/o e eu gosto” (Anexo I).

Posto isto, no que concerne ao levantamento de questões, a estratégia foi, maioritariamente, questionar as crianças sobre as suas falas, fazendo-as refletir sobre as mesmas, além disso, através do diálogo entre crianças, confrontá-las com outras realidades possíveis, que possam não ter oportunidade de observar. Mais uma vez, reforço a importância de as crianças trocarem ideias e conhecimentos baseados nas próprias

experiências, uma vez que as crianças vão tomando conhecimento do mundo que as rodeia através da observação e das interações sociais.

Por último, foi possível observar nas crianças 16 momentos de desconstrução destes estereótipos que foram sendo identificados inicialmente. Os registos presentes neste tema e respetivas categorias e subcategorias, são registos que foram feitos mais num momento final da PPS II, no entanto, o que estes demonstram são alguns momentos em que as crianças iniciam, de forma mais espontânea, os debates sobre as questões de género, onde são dados exemplos de situações não estereotipadas observadas pelas crianças de modo a refutar alguma fala estereotipada.

Neste tema, gostaria de destacar alguns momentos que considero pertinentes. Começar por explicitar que, principalmente, no decorrer do jogo da glória, percecionei uma espontaneidade maior por parte das crianças nos debates que ocorreram entre as mesmas sobre as questões colocadas e, de referir ainda, que a minha intenção nunca foi dizer às crianças se estavam certas ou erradas, neste sentido, abstive-me sempre de realizar estes juízos, questionando maioritariamente sobre o porquê de determinadas opiniões ou falas.

No decorrer do jogo da glória, uma das questões prendia-se com “quem pode jogar futebol?”, neste sentido, devido à dinâmica do próprio jogo, esta questão foi colocada duas vezes. Posto isto, num primeiro momento, como mencionado anteriormente, apenas duas de cinco crianças referiram que apenas pessoas do género masculino poderiam jogar futebol (Anexo I), perante isto, de forma mais espontânea que em momentos anteriores, uma das crianças do sexo feminino “rapidamente mencionou que era uma menina e que gostava de futebol, por isso, tanto meninos como meninas, podiam jogar” (Anexo I). Tendo isto em conta, depois de debaterem sobre a questão, o jogo teve continuidade, assim sendo, “numa segunda vez em que a questão foi colocada, todas as crianças mencionaram que todos podiam jogar futebol” (Anexo I). Recordando a Nota de Campo 132, na qual as crianças identificaram como sendo brinquedo “de meninos” uma rede de futebol e uma bola, considero importante ressaltar que nesse primeiro momento, senti a necessidade de questionar as crianças sobre o porquê de ser de menino, só assim algumas foram rebatendo os argumentos. Já nos momentos que aconteceram no decorrer do jogo da glória, estes debates ocorreram de forma mais espontânea, sendo que perante a opinião

de que só os meninos podiam jogar futebol, as crianças começaram logo a refutar esta opinião referindo que eram meninas e que gostavam de jogar futebol e, por isso, tanto meninas como meninos, poderiam jogar. É ainda de referir que perante esta mesma pergunta “a própria criança (do sexo feminino) que mencionou serem só meninos, chegou à conclusão de que ela, sendo menina, gosta de jogar futebol” (Anexo I). Considero este momento igualmente importante, uma vez que a própria criança, refletindo sobre a questão, foi capaz de perceber que a sua resposta era contraditória com a sua própria realidade.

Outro momento que considero pertinente analisar é referente às tarefas domésticas. Neste sentido, no jogo da glória, e tendo em conta que num momento anterior as crianças identificaram utensílios de cozinha e bonecos *nenucos* como sendo “brinquedos de meninas”, era questionado às crianças sobre quem é que costumava realizar as tarefas domésticas em casa. Posto isto, maioritariamente, as crianças responderam que tanto a mãe como o pai faziam estas tarefas. Algo que, mais uma vez, não foi tão observado por Marchão e Bento em 2012, nem por Rocha e Ribeiro em 2018, uma vez que, através de uma entrevista às crianças, perceberam que “as atividades domésticas eram, de modo geral, atribuídas à figura feminina” (Marchão & Bento, 2012, As opiniões/conceções dos encarregados de educação e das crianças sobre a igualdade de género, 6º parágrafo) e mencionam, ainda que as crianças associam “atividades domésticas ao género, em que a mãe, concretiza as atividades domésticas e o pai as atividades exteriores” (Rocha & Ribeiro, 2018, p. 619).

Perante esta situação, surgiu-me a questão do porquê as crianças terem associado os utensílios da cozinha e os bonecos *nenucos* a algo do género feminino, quando através da sua observação, tanto pessoas do género feminino, como pessoas do género masculino, realizam tarefas domésticas. Assim, é possível questionar-me se, ainda que ambos os pais realizem tarefas domésticas, são as mães quem, de forma geral, cozinham e não tanto os pais? Por outro lado, reforça que, apesar da importância da família na construção da identidade de género das crianças, estas vão aprendendo sobre o mundo também “pela observação dos outros na família, na escola, na comunicação social” (Cardona *et al.*, 2015, p. 025), pelo que se reforça a importância destes outros atores na construção da subjetividade das crianças.

Ainda no que concerne aos bonecos anteriormente associados a “brinquedos de meninas”, quando confrontadas, no jogo da glória, com a questão “quem é que pode brincar com bonecas?”, apenas uma criança menciona que só meninas podem brincar com bonecas e, rapidamente, o argumento de que “mais meninas brincam com bonecas” (Anexo I) é refutado por outra criança que refere que existem meninos que também brincam com bonecas e gostam.

Tendo isto em conta, mesmo existindo um esforço por parte dos familiares e das organizações socioeducativas em desconstruir esta ideia de que as mulheres devem ser encarregues das tarefas domésticas, socialmente é um papel que ainda se vê associado à figura feminina. As crianças vão às zonas onde são vendidos os brinquedos em supermercados ou superfícies comerciais e ainda veem estes utensílios e estes bonecos colocados em locais destinados a “brinquedos de meninas”. Ainda que me tenha sido possível observar, nos últimos anos, uma tendência para contrariar estas questões, também as cores utilizadas nestes brinquedos tendem a ser, geralmente, de forma predominante, o cor-de-rosa.

Como referem Papalia e Feldman (2001), “a televisão é um importante canal de transmissão das atitudes culturais acerca do género” (p. 364) muitas vezes, em filmes, desenhos animados, entre outros, ainda são personagens do género feminino que têm funções de empregadas, por exemplo, ou estas funções são responsabilidade da personagem “mãe”. Além disso, e, mais uma vez, ainda que me tenha sido possível observar uma tendência para contrariar estas situações, em anúncios de brinquedos como cozinhas ou bonecos *nenucos*, é possível observar uma maior predominância na escolha de crianças do sexo feminino nos mesmos. Posto isto, é importante que comecem a ser também representadas pessoas do género masculino nestas situações, de modo a normalizar atitudes que considero fundamentais a todos os seres humanos. Não considero correto dizer, por exemplo, que se as crianças sujam têm que limpar, independentemente do género, e, socialmente, esta função é representada apenas por mulheres.

Anteriormente, perante a leitura do livro “Menino, menina”, quando surgiu a ilustração de umas mãos com unhas pintadas, foi questionado às crianças “de quem acham que são estas mãos e a A.S. diz que são ‘da menina que está a escrever a história’ e as restantes crianças concordam” (Anexo I). Neste momento, recorri ao questionamento para

que refletissem sobre estas questões, como referi anteriormente quando confrontada com a questão de se só as meninas é que pintavam as unhas, uma das crianças recorda que o P.M. já tinha pintado as unhas, sendo esta criança do sexo masculino. Em contrapartida, no momento em que as crianças estão a jogar o jogo da glória, voltam a ser confrontadas com a questão “quem é que pode pintar as unhas?”, perante a mesma, todas as crianças mencionam que tanto meninos como meninas podem fazê-lo. O mesmo foi observado quanto à associação de cores a géneros explorada anteriormente, aquando confrontadas com a questão “quem pode usar cor-de-rosa?” todas as crianças mencionam que todos o podiam fazer.

Por fim, quando questionadas sobre quem é que fica com as crianças em casa quando estão doentes, a maioria das crianças referiu familiares do género feminino, nomeadamente, a mãe e a avó. Assim, perguntei-lhes a opinião sobre se os pais podiam ficar com eles nestes momentos, ao que as crianças responderam que sim, “mas têm que trabalhar” (Anexo I). Considero que o papel de cuidador/a de uma criança, ou mais, ainda é muito associado a um dever da mulher, neste sentido, se existe a necessidade de colocar o emprego de lado para prestar algum tipo de cuidado às crianças, tendencialmente, esse papel recai na mãe ou nas figuras femininas da família, acabando, também, por valorizar mais o emprego das pessoas do género masculino. Além disso, considero que esta visão do papel da mulher na sociedade é muito perceptível no curso em que me encontro, no qual a maioria das pessoas que frequentam, são do género feminino, reforçando a ideia de que o cuidado e a educação das crianças ainda são vistos, socialmente, como um “trabalho das mulheres”.

4.4.2. Considerações finais relativas à investigação

Considero fundamental ressaltar o que refere Engel (2015), “os resultados da investigação-acção não podem ser generalizados” (p. 11). É neste seguimento que considero igualmente essencial explicitar que, como em maior parte das dúvidas e receios referentes às práticas pedagógicas, não existe uma única maneira de lidar com a situação. Assim, também não existe uma única maneira de apoiar as crianças na construção da sua identidade de género de forma não estereotipada. Neste sentido, as estratégias que adotei resultaram de uma determinada forma com o grupo de crianças com o qual desenvolvi a investigação, mas poderão ter resultados diferentes num outro contexto.

De modo a iniciar a investigação, e o modo de atuar relativamente à mesma, considerei crucial identificar a existência, ou não, de estereótipos de género demonstrados pelo grupo de crianças, além disso, perceber a predominância do tipo de estereótipos que as mesmas demonstravam foi bastante importante para, assim, poder atuar de forma mais específica consoante esses estereótipos. Desta forma, foi perceptível que existe uma maior tendência por parte deste grupo de expressar “estereótipos relativos às características físicas” (Susan Basow, 1986, citada por Cardona *et al.*, 2015, p. 028). Como referem Rocha e Ribeiro (2018), “quando uma criança observa o mundo são muito claras as diferenças exteriores” (p. 615), nomeadamente, estas características físicas. É nesta perspetiva que considero que a predominância deste subtipo de estereótipos é expectável. É também frequente a observação de estereótipos relacionados com os interesses pessoais de cada género, sendo a associação de cores a um género a mais frequente.

Depois de identificados os estereótipos, torna-se importante atuar perante os mesmos, assim, os dois últimos objetivos que delineeii estão intimamente relacionados, uma vez que atuei de modo a contribuir para que as crianças construam conceções de género não estereotipadas, através da promoção da reflexão sobre questões de género e, consequentemente, o respeito pelas suas diferenças. Nesta perspetiva, comprometi-me a promover momentos de reflexão aquando de uma fala estereotipada, no entanto, ao longo da presente investigação foi-me possível compreender que comportamentos não estereotipados também podem e devem ser promotores de reflexão, nomeadamente, a situação que inspirou o título do presente relatório. Perante um comportamento não estereotipado, foi possível abordar a temática e de forma contextualizada, o que acaba por ter mais significado para as crianças.

Nesta perspetiva, findada a investigação, algo que fui compreendendo foi a maior adesão por parte das crianças nos momentos de diálogo e, não tanto, aos jogos em si. Tendo isto em conta, considero que poderia ter estado mais atenta a situações que ocorressem de forma espontânea e, a partir daí, promover o diálogo, a troca de ideias e de opiniões sobre estas situações específicas. Considero que me foi possível perceber que uma abordagem mais contextualizada no quotidiano das crianças poderia ter sido mais significativa para as mesmas. Assim, se tivesse mais tempo, esta poderia ser uma boa reflexão para dar início a um segundo ciclo da investigação-ação. É neste seguimento que

ao longo do presente relatório, fui dando alguma ênfase ao diálogo como estratégia para a desconstrução de concepções de género estereotipadas. É nesta perspetiva que concordo com Cardona *et al.* (2015) “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... principalmente no que concerne à cidadania e às questões de género” (p. 075).

Além do mencionado previamente, algo que foi possível perceber com o desenvolver desta investigação é que, ainda que falas e comportamentos estereotipados possibilitem a promoção de momentos de reflexão e diálogo, comportamentos e falas não estereotipadas também são promotores desses mesmos momentos.

Em suma, a presente investigação despertou-me o olhar para a importância da partilha de experiências e conhecimentos entre os pares relativamente a estas questões de género, uma vez que cada criança é singular e traz consigo experiências e conhecimentos próprios dos seus contextos que não são os mesmos que os das outras crianças, assim como a importância do trabalho de equipa entre os agentes de socialização, em particular, entre a organização socioeducativa e a família, de modo a promover esta desconstrução nos diversos contextos. Assim, as crianças vão sendo confrontadas com situações que não conhecem, mas que fazem parte do mundo que as rodeia. Além disso, entendi que o diálogo e a reflexão que partem de um momento mais contextualizado no quotidiano das crianças, poderá ser outra forma de abordar os estereótipos de género e a sua desconstrução com as crianças, sendo que, neste contexto, poderia ter sido uma estratégia que resultaria melhor, uma vez que senti uma adesão maior por parte das crianças nos diálogos, reflexões e momentos de partilha de conhecimentos, do que propriamente nos momentos de jogo. Aludir, ainda, ao que Cardona *et al.* (2015) mencionam

Os conceitos de feminilidade e de masculinidade diferem em função de especificidades culturais, o que significa que variam no espaço e no tempo, (...) e são ainda sujeitos a readaptações de acordo com outras variáveis, como a classe social, a idade, a etnia e a religião (Cardona *et al.*, 2015, p. 012).

Tendo isto em conta, foi possível perceber que alguns resultados presentes nesta investigação demonstram uma tendência contrária à apresentada por outros autores

aquando da outrora realização das suas investigações e estudos. Não considero que seja correto generalizar e afirmar que estes estereótipos que, neste grupo, demonstram uma tendência contrária, tenham sido desconstruídos socialmente. No entanto, é possível, então, afirmar que a desconstrução dos mesmos não é impossível e é um processo que deve começar também na Educação de Infância.

É de referir ainda que, assim como Marchão e Bento (2012) observaram uma “disponibilidade por parte do grupo para lidar com estas questões de outra forma” (Em jeito de conclusão), também foi perceptível esta abertura por parte do grupo de crianças em contrariar alguns estereótipos que iam demonstrando. Considero que é importante que o/a educador/a reflita sobre a sua prática educativa, tendo em consideração esta problemática, refletindo sobre a sua forma de atuar perante falas e comportamentos estereotipados e não estereotipados, sobre as suas próprias perspetivas relativamente à problemática e sobre como é que deve promover um tratamento que promova a igualdade de género entre o grupo.

Por último, é importante ressaltar que foi perceptível uma pequena alteração no grupo de crianças na dinâmica referente às questões de género, isto é, no final da PPS II, foi possível observar uma maior espontaneidade das crianças na reflexão e discussão de falas e comportamentos estereotipados. Tendo em conta o pouco tempo de prática, e tendo em conta a complexidade da temática, não posso afirmar categoricamente que existiu uma mudança significativa na desconstrução dos estereótipos apresentados, ainda assim, considero que esta vontade espontânea de contrariar os estereótipos apresentados foi um pequeno avanço positivo nessa direção.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE - EDUCADOR/A DE INFÂNCIA

Ao longo dos últimos dois anos tive a oportunidade de contactar com vários profissionais e crianças que marcaram o meu percurso enquanto futura educadora, no entanto, não posso cingir as minhas aprendizagens a estes dois anos porque na realidade foram cinco anos de aprendizagens que levo para a minha vida profissional e pessoal.

Ao entrar na Escola Superior de Educação de Lisboa, vinha com o sonho de me tornar educadora porque, como muitas de nós, gostava de crianças, mas aprendi que só isso não chega. Não chega nos dias em que as frustrações são mais do que as conquistas, não chega nos dias em que chegava a casa demasiado cansada. Na minha visão, de quem ainda tem pouca experiência, ser educadora é ter a responsabilidade de apoiar as crianças a conhecerem e compreenderem o mundo que as rodeia, de se conhecerem a si próprias, de se compreenderem, de irem aprendendo a gerir emoções que, muitas vezes, nós adultos também temos dificuldade em gerir, é tentar criar um ambiente saudável para o seu desenvolvimento. Como mencionei na subsecção 4.2., “o respeito pela diversidade deve estar assente em toda e qualquer proposta apresentada pelo/a educador/a”, por isso, ser educadora é respeitar as crianças enquanto pessoas que são, atendendo às suas necessidades atuais.

Focalizando nestes últimos dois anos, em especial, estes últimos dois semestres nos quais pude vivenciar o quotidiano de dois contextos formais distintos, a creche e o JI, foi possível compreender a importância da prática profissional supervisionada. “A profissão só se aprende na prática e numa relação dialógica com a reflexão sobre e na profissão” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 178), neste sentido, esta prática é entendida “como o primeiro contacto com a realidade profissional” (Costa & Caldeira, 2015, p. 127) e não poderia estar mais de acordo. Apesar de compreender que o meu papel enquanto educadora-estagiária não foi o mesmo que será enquanto educadora, considero que foi um contacto bastante importante para perceber a complexidade do quotidiano numa creche ou JI.

Ao iniciar o mestrado eram inúmeras as minhas dúvidas e receios, especialmente, no que concerne à valência de creche, uma vez que é pouco explorada na Licenciatura em Educação Básica. Recordo que aquando da minha chegada à Prática Profissional Supervisionada I, era uma pessoa completamente diferente da que se encontra a escrever o presente relatório. Iniciei essa aventura com vários receios, trazia comigo uma bagagem

não tão positiva de experiências anteriores que me deixavam receosa sobre o que iria encontrar e que acabou por condicionar-me em fases iniciais de ambos os estágios, tinha também imenso receio de não conseguir compreender as necessidades das crianças por estarem ainda a desenvolver a comunicação verbal.

No entanto, rapidamente compreendi na prática que as crianças têm muitas formas de comunicar, não apenas a verbal e foi uma aprendizagem muito importante para mim, em vários níveis. A nível profissional, senti-me mais à vontade na prática, por já não sentir o receio de não compreender as crianças, mas também despertou o meu olhar para a comunicação não verbal, mesmo em crianças que comunicam verbalmente, o que considero bastante importante porque, de forma verbal ou não, as crianças comunicam as suas necessidades e é crucial estar atenta a estas. A nível pessoal, ultrapassar este receio foi também sair da minha zona de conforto e aprender a lidar com algo que não me sentia confortável e perceber que, afinal, não era tão “problemático” quanto idealizei. Mais acrescento, toda a experiência em creche me ajudou a sentir-me um pouco mais segura em sair da minha zona de conforto.

Aquando do início da PPS II, já tinha um impasse na forma como me sentia. Se, por um lado, tinha uma experiência boa da qual tinha acabado de sair, por outro, também tinha a memória de uma experiência não tão positiva em pré-escolar, o que me deixou motivada, mas com algum receio do que encontraria. Sendo que esta segunda experiência, como mencionado anteriormente, acabou por ter influência no meu à-vontade inicial em ambas as práticas. No entanto, considero que este segundo estágio me proporcionou aprendizagens que irei levar para a minha vida pessoal e profissional, uma vez que, como referem Costa e Caldeira (2015) “é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” (p. 126).

Aprendi que dar o melhor de mim, nem sempre significa dar 100%, significa dar o melhor que consigo consoante o contexto – profissional e pessoal – em que me encontro. Aprendi que ter expectativas é bom, no entanto, estas também nos levam a frustrações com as quais temos que aprender a lidar e gerir da melhor forma possível. Aprendi que não há problema em não ter todas as respostas, sempre que surge uma questão, que não só devo deixar isso claro perante as crianças, como é importante para que não criem uma ideia irreal de que têm que saber tudo. Fui desenvolvendo o ser dinâmica e espontânea,

algo que me deixava receosa inicialmente, ainda que seja algo a desenvolver também no futuro. Em suma, muitas vezes foi difícil lidar com todas as exigências que o estágio, as aulas e a vida pessoal demandam. Muitas vezes senti-me frustrada, no entanto, observando em retrospectiva, todos os momentos que vivenciei fizeram-me crescer enquanto futura profissional e enquanto pessoa.

Além disso, foi possível compreender que as práticas reflexivas são importantíssimas para melhorar a minha prática. Oliveira e Serrazina (2002) afirmam que uma prática reflexiva permite, neste caso ao/a educador/a, interrogar-se sobre as suas práticas e promove “oportunidades para o seu desenvolvimento” (p. 1). Ao refletir o/a educador/a olha, em retrospectiva, para uma ação e reflete sobre a mesma, “sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992)” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4). Neste sentido, considero que refletir sobre a minha prática, questionar o que observava e procurar compreender as observações e as intencionalidades da educadora, foram competências que fui desenvolvendo ao longo destes dois semestres e que irei levar para a minha prática profissional no futuro. Assim, como referem Costa e Caldeira (2015), pretendo “ser no futuro uma educadora de infância reflexiva que questiona a (sua) ação educativa” (p. 130) na procura de poder proporcionar um ambiente saudável para as crianças se desenvolverem.

Depois de contactar com inúmeras crianças, todas elas com a sua individualidade, consegui compreender na prática a importância de criar uma relação afetiva positiva com as mesmas. Como refere Portugal (2008), é através da interação com as pessoas que cuidam das crianças, “que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades” (p. 34), que estas aprendem e se desenvolvem. Ao criar uma relação afetiva positiva com as crianças, estas sentem-se seguras, o que permite que a criança vá construindo uma visão do mundo e uma autoimagem agradável, permite que a criança se sinta capaz e consiga compreender o seu valor (Portugal, 2008). “A promoção de uma infância feliz não mais se esgota no seio da família biológica, mas estende-se para outras redes de afeto” (Teixeira, 2014, p. 354).

Na subsecção 2.4., mencionei que o trabalho colaborativo está intimamente ligado a uma “melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do

desempenho docente” (Roldão, 2007, p. 26). Assim sendo, destaco agora a importância de uma relação positiva entre a equipa educativa. Ao longo destes dois semestres, foi possível observar na prática o impacto que uma relação de colaboração positiva tem na prática e no ambiente de toda a organização socioeducativa. Na minha perspectiva, quando existe uma relação positiva em que o/a educador/a se sinta apoiado e seguro, este/a também irá sentir-se mais disposto a estar presente, em contrapartida, se esta relação não for positiva, poderá acontecer deste/a sentir menos motivação, acabando por não se sentir valorizado/a.

Por fim, neste momento, “os saberes e as competências adquiridas na formação inicial são insuficientes para superar as necessidades da sociedade em permanente mudança” (Silva & Pereira, 2011, p. 547), tendo isto em conta, destaco a importância da formação contínua de educadores/as. Pretendo procurar novo conhecimento e conhecimento atualizado enquanto exercer funções de educadora, uma vez que acredito que só assim conseguirei proporcionar as melhores, e mais adequadas, aprendizagens e conhecimentos aos grupos com os quais irei contactar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Findado o presente relatório, e conseqüentemente o meu percurso de formação inicial enquanto educadora de infância, posso afirmar que, como foi explicitado na secção anterior, ao longo das práticas que o Mestrado em Educação Pré-Escolar proporcionou, adquiri diversos conhecimentos e aprendizagens, tanto a nível profissional, como a nível pessoal.

A construção do presente relatório não foi linear, foi repleto de altos e baixos, de momentos em que me senti mais perdida e necessitei de maior orientação, de momentos em que me senti mais confiante em mim própria. O fim de uma etapa é sempre um momento que causa algum nervosismo e, por vezes, senti que escrever o presente relatório era a materialização física deste terminar de um percurso, o que me deixava bastante nervosa. No entanto, o processo de construção do relatório, acompanhou também um processo de construção de autoconfiança.

Ao ingressar neste mestrado, trazia comigo inúmeras dúvidas, inúmeras inseguranças que, ao longo destes dois anos, foram sendo combatidas. Ainda que durante todo o meu percurso académico tenha adquirido inúmeros conhecimentos, considero que a construção da profissionalidade não deve terminar aqui. Não tenho todas as estratégias necessárias para pôr em prática, não tenho as respostas a todas as questões e dúvidas que irão surgir. Neste sentido, reforço a importância da formação contínua, de ir atualizando os conhecimentos ao longo dos anos e de procurar ser melhor todos os dias. Terminar este curso, e conseqüentemente o presente relatório, é perceber que me foi dada a oportunidade de observar práticas que levarei comigo, nomeadamente, a aprendizagem pela exploração que tentei desenvolver no contexto de creche, mas também observar práticas com as quais não me identifiquei. É perceber que aqui inicia o meu percurso na construção da minha profissionalidade enquanto educadora de infância e que este poderá ser um percurso bonito de aprendizagem contínua. É perceber que este percurso não poderia ter sido feito sozinha e que todas as pessoas que fizeram parte dele foram fundamentais, tanto professores, como educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa, equipas educativas das OS onde tive a oportunidade de estagiar, mas também as colegas com quem partilhei este percurso e com as quais foram partilhados conhecimentos e aprendizagens que adquirimos ao longo destes anos. Considero que nem todas as dúvidas

foram esclarecidas, nem todas as inseguranças ultrapassadas, mas certamente sinto-me mais segura de que quando iniciei este percurso.

Ao identificar a problemática da presente investigação, fiquei bastante entusiasmada, uma vez que era uma oportunidade de estudá-la. Terminei agora cinco anos de Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e em nenhuma Unidade Curricular abordei esta problemática. Assim, considerei que seria uma oportunidade de aprender mais sobre a mesma. As questões de género representam um tema pelo qual me tenho interessado nos últimos anos. Nesta perspetiva, é de ressaltar que, simultaneamente à realização da presente investigação, fui criando, na Escola Superior de Educação de Lisboa, um grupo informal que denominámos “União Feminista ESELx”. A ideia deste grupo surgiu devido à importância que considero que a problemática tem socialmente e devido à constatação que várias instituições do ensino superior já dispunham de grupos e núcleos que pretendiam abordar esta temática, ressaltando a sua importância, no entanto, a ESELx carecia de um grupo com esta finalidade. Assim, pareceu-me pertinente e importante criar um grupo cujo objetivo seria promover a partilha, com toda a comunidade da ESELx, de informação e conhecimentos relevantes no que diz respeito à igualdade de género.

Considero, no entanto, que é um tema bastante complexo e que carece de formação de profissionais da educação. Neste sentido, considerei importante tentar perceber como é que poderei apoiar as crianças na construção de conceções de género não estereotipadas e, conseqüentemente, construção de identidade de género não estereotipada. Um dos principais desafios foi o desenvolvimento de uma investigação através de uma metodologia que apenas conhecia teoricamente e que, devido à vertente da ação, requer alguma disponibilidade de tempo. Posto isto, o pouco tempo de PPS II e o plano curricular da OS com algumas datas comemorativas, acabaram por ser um desafio para a investigação, na medida em que, por vezes, era difícil ter tempo disponível para agir no contexto.

É ainda de referir que, como mencionado na subsecção 4.4., referente à análise e discussão dos resultados, poderia ter sido interessante explorar mais os momentos em que estas questões de género surgissem de forma espontânea. Além disso, apesar das atividades que realizei com as crianças tenham corrido, de um modo geral, bem, considero

que tentar desconstruir estes conceitos estereotipados de um modo mais contextualizado, no sentido de introduzir esta desconstrução em brincadeiras e no quotidiano, é igualmente importante. Por exemplo, apresentando uma proposta em que todas as crianças, independentemente de sexo, tivessem oportunidade de brincar com bonecas ou tivessem a oportunidade de jogar à bola. Estas questões, juntamente com o promover o diálogo em momentos em que estas questões de género surgissem de forma espontânea, poderiam ter sido melhor exploradas na presente investigação, no entanto, uma vez que não existiu essa possibilidade, poderiam ter dado início a um segundo ciclo da investigação-ação.

No entanto, considero que a investigação foi bastante importante no sentido em que me proporcionou a reflexão sobre as questões de género e seus estereótipos e possibilitou-me compreender, naquele contexto, como é que estas questões podiam ser abordadas. Através desta investigação consegui pôr em prática algumas estratégias que considero terem tido algum impacto no grupo. Como referido, esta é uma problemática complexa, assim, os estereótipos que as crianças foram evidenciando ao longo desta prática, não foram desconstruídos em quinze semanas de estágio, porém, foi observável uma pequena mudança no modo de agir perante algumas falas, nomeadamente, a espontaneidade com que as crianças começaram a refutar falas estereotipadas.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alcaire, R. (2023). Identidades e sexualidades: acolher e celebrar a diversidade na escola. In T. Moura et al. (Coord.), *Desconstrução de estereótipos desde a infância* (pp. 67-88). Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. https://kinder.ces.uc.pt/wp-content/uploads/2023/06/manual_kinder_portugal_03a.pdf
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), pp. 31-61. <https://doi.org/10.21814/rpe.3001>
- APEI. (2011). Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada. APEI.
- Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R., & Abdalla, M. (2013). *A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo*. Comunicação apresentada no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Baptista, M. S. C. (2013). Os Pais e a Família no Jardim de Infância: Uma Parceria na Construção e Desenvolvimento do Currículo [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre] Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/5091>
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29(29), 9-23. Universidade Lusófona. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5091>
- Bilória, J. F. & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na educação infantil. *Revista Fafibe On-Line*, volume VI (6), pp. 1-7. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez., S. B. Santos., & T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).

- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
- Butler, J (2017). *Problemas de Género* (N. Quintas, Trad.). Orfeu Negro. (Obra originalmente publicada em 1990).
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. *Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha*.
<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira *et al.* (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 124-131).
<http://hdl.handle.net/10400.21/4566>
- Cruz, S. H. V., & Cruz, R. C. A. (2017). O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. *Em aberto*, 30(100), 71-81.
- Engel, G. I. (2015). A Investigação-Ação. In D. D. Costa (Org.), *Investigação-Ação: Noções Básicas* (pp. 6-12). ESTEC.
https://www.academia.edu/12584736/A_Investiga%C3%A7%C3%A3o_ac%C3%A7%C3%A3o_No%C3%A7%C3%B5es_basicas
- Epifânio F. R. R. (2021). Como trabalhar as questões de género com crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/3918>
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JU da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian
- INE (2021). *Censos 2021*. INE.
https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21
- Joel, D., & Vikhanski, L. (2020). *Cérebro e Género*. Temas e Debates: Círculo de Leitores.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1ª Série – Nº 237.
- Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª Série-A – Nº 34.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias, & R. Muñoz (Orgs), *IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro de atas: conferências, painéis, artigos, relatos e posters. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria*, p. 313-317.
- Lima, J. Á., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepção da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 27-53.
- Marchão, A. J., & Bento, A. I. (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar* [Comunicação em Congressos]. III Seminário de I&DT, Portalegre, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/4117>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2017). Igualdade de género: uma reflexão crítica a partir do jardim de infância. In M. V. Pires, et al. (Eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 697-704). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/4960>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, A. F. G., & Lino, D. (2017). “Vou dar-te um brinquedo de menino: um carro”... ou o desmistificar as Questões de Género no Jardim de Infância. In C. Pires, D.

- Lino, I. Madureira, M. Rodrigues, & M. Falcão (Orgs.), *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino* (pp. 73-85).
- Oliveira & Serrazina (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8.^a edição). McGraw-Hill.
- Pereira, A. M. F. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e praticas. *Revista GEDEI*, (1), 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa (2021-2024)
- Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. *Assembleia Geral das Nações Unidas*. [Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças]
- Reste, C. D. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31(4), 223-248.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698138927>
- Rocha, A., & Ribeiro, M. C. (2018). As perceções das crianças sobre as questões de género. In R. P. Lopes *et al.* (Eds). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 614-621). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/22443>
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In: *Revista Noesis*, nº 71.

- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2ª ed.). Texto Editora.
- Santos, J. R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In I. Oliveira & S. Henriques (Eds.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional*. (pp. 123-138). Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8713>
- Silva, A. M. R., & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In *Livro de atas do XI congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vol. 4*. (pp. 547-552)
<https://hdl.handle.net/10216/65220>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: Uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Coord.), *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto Editora
- Soares, N. (2016). Investigação-ação na educação pré-escolar: erradicar estereótipos de género. *Cadernos de Educação de Infância, 107*, 28-29.
- Teixeira, R. (2014). Família: um lugar de afetos. *Zero-a-seis, 16*(20), 353-359.
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n30p153>
- Tomás, C. (2007, julho/dezembro). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação, (78)*, 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal. *Cadernos de Pesquisa, 49*, pp. 168-181.
- Tomazzetti, C. M., & de Mattos Palauro, M. (2016). Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? (Commemorative dates in

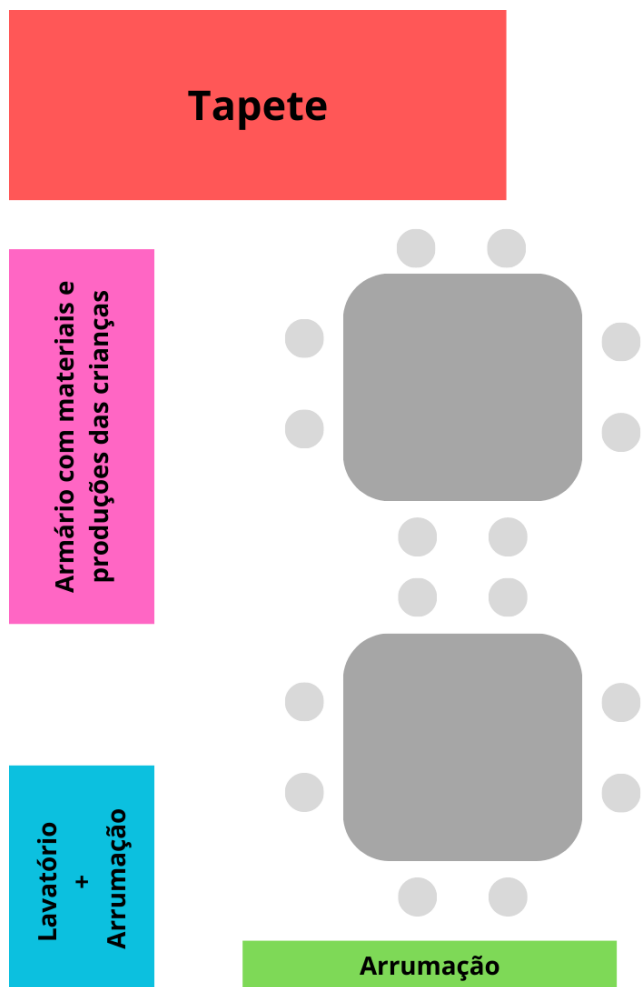
children's education: what are the meanings for the educational practices?). *Crítica Educativa*, 2(2), 150-164.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In. Silva, Augusto, S., Pinto, J. M. (Ed.), *Metodologia das ciências sociais* (6.^a ed.) (pp. 101-128). Afrontamento.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |
78

ANEXO A. PLANTA DA SALA
DE ATIVIDADES



ANEXO B. GUIÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| | ' ' | | ' |

Destinatária: Educadora de Infância Cooperante da sala de pré-escolar

Objetivo:

Compreender as estratégias que a educadora utiliza ou pode utilizar para apoiar as crianças na construção da sua identidade de género de forma não estereotipada.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar a entrevistada.	A1. Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização da investigação, parte do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Autoriza a realização desta entrevista através do formato acordado previamente?
B. Perfil da educadora.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional da educadora.	B1. Qual a sua formação? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? Fale-me do seu percurso profissional. B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa. B4. Para além de exercer funções de educadora de infância ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?

		<p>B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais foram mais significativos para si?</p> <p>B6. O que significa para si ser educadora de infância?</p> <p>B7. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade, que dificuldades sente?</p> <p>B8. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? Se não, porquê? Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?</p>
C. Estereótipos de Género	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as estratégias que a educadora pode utilizar para apoiar as crianças na construção da sua identidade de género de forma não estereotipada; 	<p>C1. O que pensa sobre os estereótipos de género na Educação de Infância?</p> <p>C2. Que conceções de género costuma observar no grupo da sala C2?</p> <p>C3. Quais as suas estratégias no sentido de apoiar as crianças a construírem a sua identidade de género de forma não estereotipada?</p> <p>C4. Que outras estratégias acha que poderiam ser desenvolvidas neste sentido?</p>
D. Conclusão da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	<p>J1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>J2. Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

ANEXO C. ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

EC – Educadora Cooperante

E - Estagiária

E – Primeiro, explicar que a entrevista tem como objetivo obter a informação para a realização da investigação que faz parte do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e que é de carácter confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Assim, **questiono se autoriza a realização desta entrevista através do formato acordado previamente?**

EC – Sim, autorizo.

E – Então, **tendo em conta o seu perfil enquanto educadora, qual é a sua formação?**

EC – Pronto, ou seja, eu sou licenciada em Educação de Infância. Tirei o curso na Escola Superior de Educação de Lisboa. Entrei em 2004, pronto, sai em 2008, ou seja, ainda é pré Bolonha, por isso, não tenho mestrado, é mesmo só a licenciatura. Pronto, em termos de formação acho que é isso que importa, não sei se... precisas de mais alguma coisa?

E – Sim, sim, é.

EC – Ok.

E – **Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? Fale-me um pouco do seu percurso profissional**

EC – Pronto, então, assim que terminei o curso em 2008, comecei logo a trabalhar numa IPSS, ali na zona de Odivelas, o Centro Comunitário Paroquial da Ramada. Entrei a fazer estágio profissional, fiquei lá esse primeiro ano e depois, pronto, assinei contrato e fiquei durante mais 6 anos, ou seja, no total, com depois o ano do estágio foram 7 anos e lá aquilo funcionava, ou seja, eu entrei para uma sala de 2 anos e depois acompanhei o grupo ao longo dos anos seguintes. Por isso, no fundo estive, se não estou em erro, 3 anos em creche e 4 anos em jardim de infância. Finalizando esses 7 anos lá no centro paroquial, sai por opção própria, pronto, porque na altura estava a precisar assim de um descanso e estava no fundo a questionar se queria a continuar a fazer disto profissão, não porque não gosto bastante daquilo que faço, mas porque nem sempre as condições de trabalho realmente são as melhores e só depois quando nós chegamos à realidade do trabalho é que percebemos que nem sempre as coisas funcionam da melhor maneira e, às vezes, isso sobrecarrega um bocadinho. O que é que eu fiz? Eu saí ao fim desses 7 anos, durante 1

ano estive, no fundo desempregada. Foi um ano que tirei para mim, tive a tirar outros cursos, tirei um curso de massagem *ayurvédica*, pronto, uma área completamente diferente e depois ao fim desse ano entrei novamente para um creche/jardim de infância, o colégio santiago, desta vez privado, ali na zona de Alfragide, para uma substituição, pronto, era uma baixa de gravidez e estive lá 6 meses e foi uma boa experiência. Ou seja, foi bom porque foi um bocadinho... as faltas de condições que haviam no Centro Comunitário Paroquial da Ramada, ali não existiam, ou seja, eram ótimas condições, mesmo em termos de espaço, pronto, e de materiais, não faltava nada..., mas pronto, só tive a possibilidade de estar lá durante 6 meses. Quando sai, decidi experimentar uma coisa diferente, ou seja, menos horas... optei por um *part-time*, também na área da educação, mas fui para ATL, pronto. Mais especificamente, chamam AAAF, ou seja, é as atividades de apoio à família que existem nas escolas públicas, pronto, fui para uma escola na zona da Amadora, na EB 1 Moinhos da Funcheira e no fundo assegurava, pronto, as crianças das 15:00 às 19:00, fazia esse apoio à família. Pronto, no fundo estava ali com as crianças quando elas saíam às 15:00 do horário letivo, eu ia buscá-las à sala e depois ficava com elas até às 19:00. Estive lá durante 4 anos, entretanto, meteu-se também a pandemia pelo meio, pronto, muito tempo também em casa, já a precisar aqui de um horário completo, e de outra estabilidade em termos financeiros também... e pronto e agora entrei em outubro aqui para a fundação e estou cá desde então. (risos) Acho que já respondi, não é?

E – Já, já (risos). Pronto, lá está, fale-me do seu percurso nesta Organização Socioeducativa

EC – Pronto, só estou aqui desde outubro... como educadora aqui numa sala de 4/5 anos e pronto, até agora, tudo a correr bem.

E – Para além de exercer funções de educadora de infância ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?

EC – Não, aqui não, pronto, foi mesmo só este ano que entrei e até agora só trabalhei como educadora aqui.

E – E noutras...

EC – Ou seja, quando estive na parte do ATL, digamos assim ... ou seja, eles contrataram-me sabendo que eu era educadora, mas eu não fazia trabalho letivo, no fundo tinha mais

ali uma função de apoio às crianças. Só quando era período de férias... e aí sim, trabalhava a tempo inteiro, pronto, era as oito horas e aí dinamizávamos sempre atividades, tanto da parte da manhã, como da parte da tarde, mas sim, essencialmente, ou trabalhei mesmo como educadora ou, não como educadora no letivo, mas apoiando as crianças... no fundo, sim.

E – Frequentou alguns cursos ou ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais foram os mais significativos para si?

EC – É assim ... nos últimos três anos, assim de repente, não me lembro de nada, ou seja, a única coisa que tivemos foi mesmo aqui já na fundação... que tivemos agora no período do Carnaval, pronto, uma ação de formação, foi ali durante um dia, sobre motivação. Pronto, foi interessante... realmente é sempre algo que é bom termos de tempos a tempos para nos ajudar a não perder, precisamente, aqui a motivação e arranjar estratégias, mas tirando isso, nos últimos três anos, não, pronto, não tive nada, não fiz nada (risos) em termos de formação.

E – O que é que significa para si ser educadora de infância? (risos)

EC – O que é que é ser para mim educadora de infância? Ok... então é no fundo ter o privilégio de apoiar o desenvolvimento das crianças, pronto, ao longo destes primeiros anos de vida que são os anos mais importantes... é ter a possibilidade de puxar pela criatividade... é no fundo também uma profissão, pronto, muito prática e sempre foi algo que me agradou e poder, no fundo, envolver-me e estimular as crianças nesse processo de aprendizagem e de aprenderem elas próprias a ganharem competências e a serem capazes de realizar muitas atividades e no fundo acho que é isso (risos), assim muito resumidamente.

E – Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu?

EC – Ou seja, senti que... acho que são muitas crianças, ou seja, os grupos são de muitas crianças, ou seja, acho que seria benéfico se fossem menos, pronto, embora, em todos os sítios onde eu estive, a lei sempre foi respeitada, ou seja, mesmo em termos de rácio, não é? De crianças-adulto em creche, como em jardim de infância, mas isso faz com que, de facto, seja muito difícil conseguires dar a atenção que cada criança precisa. O conseguires estar realmente mais por dentro do seu desenvolvimento específico, é um bocadinho

complicado a esse nível e acaba por ser um bocado exigente, pronto, para o adulto conseguir gerir um bocadinho de tudo... estar aqui a fazer uma atividade em pequeno grupo, estar em simultâneo em atenção com o que se está a passar no resto da sala, pronto, foi assim algo que eu senti. Mais dificuldades... ou seja, conseguir, todo o trabalho de preparação que nós temos com as atividades, não é? E o trabalho que fazemos com as crianças... conseguir não levar isso para casa, ou seja, é praticamente impossível, porque, infelizmente, em muitos sítios nem sequer temos a possibilidade de ter a hora pedagógica e noutros em que temos, portanto, é o caso aqui na fundação, mas quer dizer, em uma hora... isto passa a correr, ou seja, é muito difícil tu conseguires, pronto, deixar tudo feito e ires para casa e descansar, pronto, essa também é outra dificuldade. A questão do barulho, pronto, é uma coisa que depois ao longo dos anos... se calhar, senti de início, mas agora com o passar dos anos, às vezes é o que custa mais, o gerir um bocadinho este... estar a haver sempre muito esta agitação, este barulho e às vezes a pessoa precisa um bocadinho aqui de calma, não é? Mais o que? Assim de repente... pronto, é assim, no meu primeiro local de trabalho tinha a agravante de que não havia um refeitório, não havia um dormitório, ou seja, tudo se passava na sala, pronto, isso também desgastava muito mais, não é? Porque era crianças na sala e a ter que estar a pôr mesas e camas e depois estavam uns a acabar de almoçar, já os outros estavam a ir para a cama e, enfim, era essa logística toda, também era difícil... e assim de repente, não sei se me estou a lembrar de mais...

E – E na atualidade? Quais é que sente neste momento?

EC – Na atualidade, olha, muitas vezes é neste momento estar numa sala de jardim de infância das crianças mais velhas, então, muitas vezes a minha auxiliar, quando falta alguém, tem que sair da sala para ir apoiar as outras e é sempre muito mais complicado e muito mais desgastante teres que estar sozinha com o grupo, não é? De crianças... e, pronto, é precisamente... nos primeiros anos, se calhar, nós dedicamos... eu falo por mim... eu dedicava-me inteiramente, de corpo e alma à profissão, no fundo, vivia um bocadinho para isto e com o passar do tempo, pronto, percebes que isto é bom e é importante, mas há outras coisas na vida igualmente importantes e é um bocadinho conseguires aqui o equilíbrio entre a questão profissional e também teres tempo, pronto, para ti e para a tua vida pessoal, sendo que este trabalho é muito difícil saíres daqui e não lebares coisas para casa, pronto, ou não teres que chegar ao fim de semana e estar a preparar alguma coisa,

eu acho que é isso que eu também sinto mais dificuldade aos dias de hoje que é, das duas uma, ou dou prioridade, se calhar, mais à minha vida pessoal e acabo por descuidar um bocadinho o trabalho com as crianças, porque, se calhar, só aqui no próprio dia é que estou a pensar “ok, o que é que vou fazer...”, vou buscar os materiais, ou seja, vou um bocadinho fazendo as coisas com o passar dos dias, ou então se “não, agora tenho que fazer isto”, pronto, e depois não tenho tempo para o resto, o que também, pronto, às vezes gostava de ter e acho que é importante termos também o nosso descanso e o momento de desligar aqui da parte profissional. Acho que respondi a tudo... (risos).

E – Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual?

EC – Neste momento, ou seja, quando terminei o curso, de facto, o trabalho de projeto, não é? E a questão do... também associado ao Movimento de Escola Moderna, era assim as grandes referências, mas nunca tive possibilidade de o implementar inteiramente, ou seja, fui-me inspirando um bocadinho por aí, mas acho que... aquilo não é um modelo pedagógico, mas sigo-me mais pelas Orientações Curriculares, pronto, e tento preparar atividades um bocadinho a partir daí, planificando a semana, pronto, de acordo com as várias áreas de conteúdo e sigo-me um bocadinho por aí. Não há assim nenhum modelo que eu esteja a seguir.

E – E porque é que não segue assim nenhum modelo em específico?

EC – Lá está, para já porque é mais fácil tu trabalhares numa instituição em que esse modelo seja aplicado, não é? Porque tens ali, no fundo, uma estrutura já criada para ser mais fácil implementar e porque se calhar também é conveniente ao longo dos anos tu ires tendo formações para relembrar no fundo coisas que já estão esquecidas ou ir atualizando e o facto de também não ter feito isto acabo por, pronto, por me seguir mais por isto que eu te falei, que é a forma que eu encontro mais fácil de também desenvolver o trabalho, não é?

E – E qual é o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?

EC – São, sem dúvida, muito importantes, ou seja, porque a teoria, e a base tem que vir daí, e porque de facto, pronto, é isso que também te dá depois intencionalidade pedagógica, ou seja, é uma forma importante para tu também organizares o teu trabalho... por isso, sem dúvida, que são super importantes, mas pronto, nem sempre é fácil depois no dia a dia conseguir implementar e aplicar, até porque, por exemplo, uma das coisas

que condiciona imenso é a obrigatoriedade que há em praticamente todas as instituições de celebrar, não é? Festejar os “n# dias festivos que há ao longo do ano e isso acaba por também te roubar imenso tempo para conseguires trabalhar de outra forma ou, por exemplo, no caso do trabalho por projeto, desenvolveres projetos, porque depois ou aquilo fica em *standby* ou já estás um bocadinho a pensar, “mas será que vale a pena eu estar agora a trabalhar e a desenvolver aqui um projeto quando daqui a três semanas já tenho que estar preocupada em...” porque vem o dia do pai e vamos ter que preparar presentes para o pai... pronto, por isso, acho que é isso, acho que já respondi...

E – Agora entrando aqui na questão dos estereótipos de género... o que é que pensa sobre os estereótipos de género na educação de infância?

EC – Penso que sim senhora, é um tema muito importante trabalhar com as crianças, pronto, desconstruir esta ideia de que... sei lá, há atividades ou há roupas ou há coisas específicas para meninos ou para meninas, ou seja, isso não existe, nem tem que existir e, de facto, é importante e também é nossa função como educadoras desconstruir um bocadinho isso, não é? E fazê-los ver que, ou seja, o que importa é aquilo que eles gostam, que eles sentem e, no fundo, expressarem-se da maneira que eles querem, não é? Independentemente... sejam rapazes ou raparigas e, pronto, acho que a sociedade está cada vez mais também aberta e consciente para a importância precisamente de desconstruir essas questões, por isso, faz todo o sentido acompanharmos também os tempos que correm e mesmo que não acompanhasse, ou seja, que já estivéssemos à frente do tempo, não é? Porque claro que o futuro tem que ser esse, por isso, sim, acho que é super importante trabalhar-se isso.

E – Que conceções de género costuma observar no grupo da sala C2?

EC – Não é assim fácil, de repente, observar isso, mas claro que tendencialmente os rapazes vão sempre brincar mais com as chamadas “brincadeiras de rapazes”, não é? Que nós estamos habituados, ou seja, tendencialmente, querem ir mais para a garagem brincar com os carros ou estar mais nas áreas das construções. As meninas tendencialmente gostam mais de ir para a casinha, brincar ao faz de conta ou brincar, por exemplo, no cabeleireiro, temos aqui um bocadinho essa área que também permite, embora eles também obviamente brinquem nas outras áreas, mas naturalmente vão mais para ali, se calhar, é importante também estimulá-los a variarem mais as áreas e experimentarem

outras brincadeiras, mas quer dizer, tirando isso... não há assim nada que me salte assim à vista... quer dizer, claro que as meninas, não todas, mas se calhar algumas em particular têm muito o gostar do cor-de-rosa e de vir vestidas de rosa e quando é qualquer atividade que lhe é perguntada “qual é a cor que tu queres?”, elas tendencialmente vão para esse, seja gosto, ou seja porque de facto já vem com algum... formatadas, quase parece, um bocadinho para isso, não é? E, se calhar os rapazes também acaba por ser, agora associando às cores, é uma cor que eles raramente escolhem também, para não dizer nunca, pronto, acho que assim de repente, não me estou a lembrar de mais, poderá haver mais, mas agora assim no momento...

E – Quais as suas estratégias no sentido de apoiar as crianças a construírem a sua identidade de género de forma não estereotipada?

EC – É, no fundo, lá está, é por exemplo, há o caso, tu sabes, do P.M., não é? Que muitas vezes vem com as unhas pintadas, é precisamente, ou seja, à frente do grupo mostrar “olha, que giro, já viram que o P. veio com as unhas pintadas?” porque, geralmente, é algo que são as meninas que fazem, não é? Ou seja, no fundo, dialogares com eles e mostrares-lhes que está tudo certo, para se calhar, aqueles rapazes que já têm mais aquela conceção de “oh P., mas tu não és uma menina, as meninas é que fazem isso” irem desconstruindo essas ideias, não é? No fundo, é isso, ou seja, sim, acho que é incentivar e é elogiar sempre que, se calhar, reparamos que ou uma menina ou um menino está a ter um comportamento que à partida não é tanto de menino ou de menina, daquilo que nós estamos habituados, ou seja, elogiar e valorizar e mostrar aos outros que está tudo certo, é permitido todos expressarem-se e gostarem daquilo que gostam, independentemente de já haver aqui uma preconceção de que isso é mais de rapaz ou de rapariga.

E – Que outras estratégias acha que poderiam ser desenvolvidas neste sentido?

EC – É precisamente, no fundo, se calhar, dinamizar atividades que desconstruam então alguns estereótipos que eles já tenham, não é? Por exemplo, já não estiveste cá, mas agora no Dia do Pai foi interessante porque nós criámos vários ateliês, pronto, onde os pais puderam ir com os filhos e um deles foi o ateliê de beleza, ou seja, num Dia do Pai, não é? Nós aproveitamos precisamente para levar os pais com os filhos ou as filhas a irem pintar as unhas, arranjar o cabelo, maquilharem-se e aí tanto as crianças a fazerem isso aos pais, como os pais a fazerem isso aos filhos e, muitos deles, a fazerem a filhos rapazes,

não é? Que é algo que não estão habituados, por isso, no fundo, sim, acho que é pensar aqui em atividades que se possa dinamizar para desconstruir alguns estereótipos que eles já tenham, acho que no fundo é isso.

E – Assim para concluir, de momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

EC – Não, acho que não (risos), assim de repente, não me estou a lembrar de mais.

E – Então, obrigada pela sua disponibilização e participação (risos).

EC – De nada.

ANEXO D. CARTA DE
APRESENTAÇÃO



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

Olá!

O meu nome é Fátima Neves, tenho 24 anos e sou estudante do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Estarei a estagiar, interagir, brincar e aprender com as crianças da Sala C2, desde o dia 17 de Outubro de 2022, até ao dia 6 de Fevereiro de 2023, juntamente com a educadora Ana Maria e a auxiliar Luísa, exceto às quintas-feiras.

Apresento a minha disponibilidade para as crianças, assim como para as famílias, que são tão importantes em todo o seu percurso. Assim, convido-os/as a embarcar nesta aventura comigo!

ANEXO E. CONSENTIMIENTO
INFORMADO

Consentimento para o tratamento de dados

A Fátima Sofia Rodrigues Neves enquanto Responsável pelo Tratamento, preza e defende o direito à privacidade de todos com os quais tem uma relação profissional, zelando pelo escrupuloso e integral cumprimento da legislação em vigor e do Regulamento (UE) 2016/679, do Parlamento Europeu e Conselho (Regulamento Geral de Proteção de Dados - doravante "RGPD").

Pelo presente, o signatário, nos termos do RGPD, **expressamente autoriza** o tratamento – recolha, registo e integração em bases de dados, organização, estruturação, conservação, adaptação, alteração, recuperação, consulta, utilização e divulgação por transmissão, difusão ou qualquer outra forma de disponibilização, comparação ou interconexão, limitação, pseudonimização apagamento ou destruição– dos seus dados pessoais e os dados pessoais do(a) seu/sua filho(a) que frequenta uma das [REDACTED], referentes à captação de imagem dos trabalhos e atividades a decorrer em sala e/ou noutros espaços da instituição e captação da imagem da criança sem aparecer o rosto, bem como a caracterização dos traços estruturantes do(a) seu/sua filho(a) (género, nacionalidade, data de nascimento, idades no início e no final da PPS II e mês em que entraram para a sala) e respetiva família (progenitor/es, nacionalidade, idade, habilitações escolares, profissão, agregado familiar), pela Fátima Sofia Rodrigues Neves, enquanto entidade responsável pelo respetivo tratamento, para efeitos de complementação ao relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Os dados recolhidos serão utilizados na elaboração do relatório de investigação da PPS II, – dissertação académica – relatório de projeto (alusivo aos bebés) e portefólio individual da criança, nos termos da alínea a), do n.º 1, do artigo 6.º do RGPD, e, no caso dos dados de categoria especial, ainda nos termos da exceção prevista na alínea a) do n.º 2, do artigo 9.º do RGPD.

Direitos dos titulares dos dados

Ao titular dos dados são garantidos todos os direitos previstos no RGPD, nomeadamente o direito de acesso, retificação, apagamento, limitação do tratamento, oposição e portabilidade dos seus dados pessoais, nos termos em que os mesmos sejam admitidos e concedidos por normas legais ou regulamentares.

Nos termos do artigo 7º do RGPD, informa-se ainda que o titular dos dados tem o direito de retirar o presente consentimento a qualquer momento, bastando que envie um e-mail para [REDACTED] sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado.

O titular dos dados pode ainda apresentar reclamação junto da autoridade de controlo nacional – Comissão Nacional de Proteção de Dados – caso considere que houve incumprimento da legislação aplicável em matéria de proteção de dados por parte da [REDACTED].

Conservação dos Dados

Os dados *supra* mencionados, para as finalidades acima referidas, serão conservados pelo prazo máximo de 18 meses (abril de 2024), necessários para fins académicos dado que o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar tem termino previsto para o mês de dezembro de 2023 e até essa data pode ser necessário apresentar novamente o relatório de estágio feito na PPS I onde constam os dados acima requeridos.

Consentimento para o tratamento de dados

A Fátima Sofia Rodrigues Neves enquanto Responsável pelo Tratamento, preza e defende o direito à privacidade de todos com os quais tem uma relação profissional, zelando pelo escrupuloso e integral cumprimento da legislação em vigor e do Regulamento (UE) 2016/679, do Parlamento Europeu e Conselho (Regulamento Geral de Proteção de Dados - doravante "RGPD").

Pelo presente, o signatário, nos termos do RGPD, **expressamente autoriza** o tratamento – recolha, registo e integração em bases de dados, organização, estruturação, conservação, adaptação, alteração, recuperação, consulta, utilização e divulgação por transmissão, difusão ou qualquer outra forma de disponibilização, comparação ou interconexão, limitação, pseudonimização apagamento ou destruição– dos seus dados pessoais e os dados pessoais do(a) seu/sua filho(a) que frequenta uma das [REDACTED] referentes à captação de imagem dos trabalhos e atividades a decorrer em sala e/ou noutros espaços da instituição e captação da imagem da criança sem aparecer o rosto, bem como a caracterização dos traços estruturantes do(a) seu/sua filho(a) (género, nacionalidade, data de nascimento, idades no início e no final da PPS II e mês em que entraram para a sala) e respetiva família (progenitor/es, nacionalidade, idade, habilitações escolares, profissão, agregado familiar), pela Fátima Sofia Rodrigues Neves, enquanto entidade responsável pelo respetivo tratamento, para efeitos de complementação ao relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Os dados recolhidos serão utilizados na elaboração do relatório de investigação da PPS II – dissertação académica – e relatório de projeto (alusivo aos bebês), nos termos da alínea a), do n.º 1, do artigo 6.º do RGPD, e, no caso dos dados de categoria especial, ainda nos termos da exceção prevista na alínea a) do n.º 2, do artigo 9.º do RGPD.

Direitos dos titulares dos dados

As titular dos dados são garantidos todos os direitos previstos no RGPD, nomeadamente o direito de acesso, retificação, apagamento, limitação do tratamento, oposição e portabilidade dos seus dados pessoais, nos termos em que os mesmos sejam admitidos e concedidos por normas legais ou regulamentares.

Nos termos do artigo 7º do RGPD, informa-se ainda que o titular dos dados tem o direito de retirar o presente consentimento a qualquer momento, bastando que envie um e-mail para [REDACTED] sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado.

O titular dos dados pode ainda apresentar reclamação junto da autoridade de controlo nacional – Comissão Nacional de Proteção de Dados – caso considere que houve incumprimento da legislação aplicável em matéria de proteção de dados por parte da [REDACTED]

Conservação dos Dados

Os dados *supra* mencionados, para as finalidades acima referidas, serão conservados pelo prazo máximo de 18 meses (abril de 2024), necessários para fins académicos dado que o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar tem termino previsto para o mês de dezembro de 2023 e até essa data pode ser necessário apresentar novamente o relatório de estágio feito na PPS I onde constam os dados acima requeridos.

Destinatários ou categorias de destinatários

Os dados pessoais tratados têm como destinatários a Fátima Sofia Rodrigues Neves, a Professora e Orientadora Leonor Toledo da Escola Superior de Educação de Lisboa, e a [REDACTED].

Exercício de Direitos

Para todas as questões relacionadas com o tratamento dos seus dados pessoais pela Fátima Sofia Rodrigues Neves, ou para o exercício dos seus direitos, o titular dos dados poderá contactar diretamente a Fátima Sofia Rodrigues Neve, através de email, com indicação expressa do seu pedido, dirigida para o endereço de correio eletrónico [REDACTED].

Lisboa, _____ de janeiro de 2023

Encarregado de Educação

ANEXO F. ROTEIRO ÉTICO

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011) ⁹ .	Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011) ¹⁰ .	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u> “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a</p>	<p>Segundo Tomás (2011), a apresentação dos objetivos do trabalho a todas as pessoas que serão envolvidas no mesmo “constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160). Assim, no decorrer da primeira semana da Prática Profissional Supervisionada II, apresentei-me a todos/as os/as envolvidos neste contexto, isto é, ao grupo de crianças, à equipa educativa e às famílias.</p> <p>Assim que chegámos, apresentámos-mos à auxiliar que nos abriu a porta, identificando-nos como estudantes da Escola Superior de Educação de Lisboa que iriam realizar ali o estágio. Fomos então apresentadas às respetivas educadoras cooperantes, que nos explicaram um pouco sobre o funcionamento da organização. Posteriormente, a educadora cooperante levou-me à sala de atividades enquanto me explicava um pouco da dinâmica e explicando que, também ela,</p>

⁹ Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

¹⁰ APEI. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.

	<p>instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2).</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>se encontrava na organização há pouco tempo. Ainda no primeiro dia, apresentei-me ao grupo de crianças que acompanhei durante estes meses, assim como à auxiliar. Fui-me apresentando também às restantes educadoras, auxiliares, diretora e pessoas que se encontravam na organização a desempenhar diversas funções. Mais tarde, realizei uma carta de apresentação (Anexo D) que foi publicada na plataforma digital <i>ChildDiary</i> pela educadora cooperante e afixada na porta da sala de atividades.</p> <p>Ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada II fui conversando com a equipa educativa sobre o processo da investigação, projeto e da própria prática, escutando os seus conselhos e opiniões, pedindo ajuda quando necessário, dialogando sobre qual o melhor momento para realizar a minha prática e se era possível realizar as propostas apresentadas naquele contexto. Para com as famílias, demonstrei-me sempre disponível para as ouvir, responder às suas dúvidas e as receber com amabilidade. Para com as crianças demonstrei-me disponível para as acolher, da forma que se sentissem mais confortáveis, tentando sempre ir ao encontro das suas</p>
--	--	--

		<p>necessidades e desenvolver uma relação positiva e afetuosa com as mesmas.</p> <p>Apresentei também um consentimento informado sobre o qual irei desenvolver no princípio 6 do presente roteiro ético. No que diz respeito à investigação, irei aprofundar no princípio 5.</p>
<p>2. Custos e benefícios.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p.2).</p>	<p>Segundo Tomás (2011), é importante identificar “os possíveis benefícios” (p. 160) e “os possíveis danos ou custos” (<i>idem</i>) que poderão surgir do processo de investigação. Considerando isto, com objetivo de identificar os custos e benefícios da minha investigação, no decorrer da PPS II, tentei sempre que a mesma tivesse o mínimo impacto possível na rotina do grupo, no entanto, tendo em conta que esta se trata de uma investigação-ação, a vertente da ação acabou por consistir em alguns momentos de reflexão que poderiam ter sido utilizados para outras atividades da educadora. Ainda assim, esses momentos, decorreram sempre na altura em destinada às atividades propostas pela educadora, não alterando a rotina do grupo.</p> <p>No que concerne aos benefícios, considero que foi benéfico para as crianças, no sentido em que tiveram oportunidade de expor as suas opiniões, escutar as opiniões dos outros e, ainda,</p>

		<p>de irem desconstruindo alguns estereótipos. Por fim, como mencionado na subsecção 2.5, é um grupo de crianças no qual “os conhecimentos de cooperação e colaboração estão ainda em desenvolvimento” (p. 19), assim, considero que os momentos de reflexão foram momentos que potencializaram estes conhecimentos, uma vez que, por vezes, tinham que tentar chegar a uma conclusão, mesmo podendo expor o seu ponto de vista.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u> “(…) não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com</p>	<p>De modo a manter a privacidade das crianças, optei por apenas utilizar as iniciais dos nomes das mesmas quando mencionadas nos registos escritos, assim como referir-me à educadora cooperante e á auxiliar com as terminologias apresentadas agora. Ainda para preservar a privacidade e confidencialidade, não irem, em qualquer parte do relatório ou portefólio individual, mencionar o nome da Organização Socioeducativa onde realizei a PPS II. Por fim, as fotografias serão tiradas, preferencialmente, sem que a cara das crianças apareça, no entanto, caso apareçam, as mesmas serão tapadas ou desfocadas, assim como o nome da fundação, caso apareça nas fotografias.</p>

	<p>a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas” (p.2).</p>	<p>Aquando do pedido de autorização às famílias, através de um consentimento informado às famílias (Anexo E), para a recolha de dados e fotografias, foi explicado às mesmas a finalidade do consentimento, da recolha de informações e o intuito do projeto e da investigação. No referido consentimento, foi disponibilizado o meu contacto de correio eletrónico, de modo que a família possa contactar-me, caso pretenda retirar o seu consentimento. Este foi formulado pela própria Organização Socioeducativa e, posteriormente, foi-me disponibilizado para que pudesse colocar as minhas informações e entregar às famílias.</p> <p>Por fim, questioneei sempre as crianças se podia ou não as fotografias e utilizar, caso necessário, essas fotos nos trabalhos da faculdade.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver a excluir.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo</p>	<p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p. 162). Posto isto, e tendo em conta a temática do estudo – <i>estereótipos de género na educação de infância</i> – realizei uma observação atenta das crianças e de algumas falas estereotipadas que foram surgindo e fui intervindo no sentido</p>

	<p>e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p>	<p>de fazê-las refletir sobre as mesmas.</p> <p>Neste sentido, fez-me sentido incluir todas as crianças no presente estudo, uma vez que é uma temática transversal a todas elas.</p> <p>No que concerne às propostas de atividades que fui realizando ao longo da PPS II, aquando da recusa por parte de uma criança na participação nestas, a sua vontade foi respeitada sem que isso compromettesse a sua participação em atividades futuras ou, até mesmo, na investigação.</p> <p>Ainda assim, considero importante ressaltar a existência de uma criança de nacionalidade nepalesa. Ainda que tenha tentado incluir esta criança nas atividades e na investigação, a mesma não compreende a língua portuguesa, neste sentido, quando presente, acabava por não participar nas referidas atividades.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas</p>	<p>No que diz respeito à investigação, no decorrer do processo de encontrar uma problemática e questão orientadora, fui expondo as minhas ideias à educadora cooperante, assim como à supervisora institucional, e as mesmas foram-me auxiliando em todo o processo.</p>

	<p>especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)</p> <p><u>Para com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>Uma vez decididas a problemática, a questão orientadora e os objetivos da investigação, enviei à supervisora e fiz as alterações sugeridas pela mesma. Posteriormente, com o auxílio também da educadora cooperante e da supervisora institucional, delineei as estratégias de ação.</p> <p>Como mencionado no princípio 3, aquando da entrega dos consentimentos informados, foi explicada a finalidade, tanto da investigação, como do projeto e do próprio consentimento informado.</p>
<p>6. Consentimento informado.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p>	<p>Como mencionado anteriormente, o consentimento informado (Anexo E) foi realizado pela própria Organização Socioeducativa e apenas coloquei as minhas informações nos locais indicados. Aquando da entrega do consentimento informado, expliquei a finalidade do consentimento, do projeto e da investigação. Deixei também claro que todos os dados e imagens recolhidos seriam utilizados, meramente, para fins académicos. Através da plataforma digital <i>ChildDiary</i>, a</p>

	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança) (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</p>	<p>educadora cooperante ia também informando as famílias do que ia fazendo com o grupo.</p> <p>Após obter os consentimentos, fui explicando também às crianças o que estava a fazer e o porquê – projeto e investigação – e, ainda, questionava sempre as crianças se podia tirar-lhes fotografias.</p> <p>Com a criança do portefólio, expliquei-lhe também a finalidade do mesmo e perguntei se ela queria fazê-lo comigo e apenas procedi depois desta demonstrar vontade em participar.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u></p>	<p>Concluída a minha Prática Profissional Supervisionada II, realizei uma conversa com a educadora cooperante sobre todo o meu percurso na organização socioeducativa, na qual partilhámos as nossas perspetivas sobre este caminho. Findado o presente relatório, será enviada uma copia para a organização socioeducativa.</p>

	<p>“a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p>“Fornecer às famílias informações” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes” (p.2).</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa” (p.2).</p>	<p>No que concerne às famílias, as crianças que participaram no projeto, optaram por realizar um livro para apresentar, não só às outras crianças, mas também levarem para casa de modo a informar os pais sobre os conhecimentos adquiridos no decorrer do projeto. No que diz respeito à investigação, irei propor à educadora cooperante, a realização de um resumo do processo e das conclusões retiradas na mesma, de modo a ser disponibilizada às famílias, juntamente com um agradecimento pela disponibilização das mesmas para a elaboração do presente relatório.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e</p>	<p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (Tomás, 2011, p. 166). Considero que a presente investigação, como mencionado anteriormente, poderá ter um impacto positivo nas crianças, na medida em que “tiveram oportunidade de expor as suas opiniões, escutar as opiniões dos outros e, ainda, de irem desconstruindo alguns estereótipos. Por fim, como mencionado na subsecção 2.5, é um grupo de crianças no qual “os</p>

	<p>colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>conhecimentos de cooperação e colaboração estão ainda em desenvolvimento” (p. 19), assim, considero que os momentos de reflexão foram momentos que potencializaram estes conhecimentos, uma vez que, por vezes, tinham que tentar chegar a uma conclusão, mesmo podendo expor o seu ponto de vista” (princípio 2). Para com a equipa educativa, poderá ter sido uma oportunidade de pensar em formas de abordar a temática com o grupo de crianças. No entanto, não considero que tenha tido um impacto nas famílias.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a</p>	<p>Procurei aconselhar-me sempre com a equipa educativa, assim como com a supervisora institucional sobre a investigação e o seu desenvolvimento. Assim como tentei, sempre que possível, informar as crianças de que iria incluir notas sobre aqueles momentos no meu trabalho da faculdade.</p> <p>O contacto com a família acabou por ser mais complicado, mas como mencionado anteriormente, a educadora cooperante ia colocando na plataforma digital <i>ChildDiary</i> o que ia desenvolvendo com as crianças.</p>

	<p>instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p>“Fornecer às famílias informações” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	
<p>10. Tratamentos dos dados.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou</p>	<p>Na realização do tratamento dos dados recolhidos, e com o intuito de proteger a identidade das crianças e das pessoas envolvidas, nunca referi o nome das mesmas. Posto isto, utilizei apenas as iniciais dos nomes das crianças, quando mencionadas nos registos escritos, “assim como referir-me à educadora cooperante e á auxiliar com as terminologias apresentadas agora” (princípio 3).</p> <p>Todas as fotografias foram tiradas ou editadas de forma a manter o anonimato das crianças, assim como da organização socioeducativa. Estas, foram tiradas e utilizadas, após o consentimento informado das famílias.</p> <p>Também o nome da organização socioeducativa será mantido</p>

	que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas” (p.2).	em anonimato.
--	--	---------------

ANEXO G. TABELA
CATEGORIAL - ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

Tema	Categoria	Subcategoria	Respostas	Nº de Ocorrências
Estereótipos de Género	Estereótipos de Género observados nas crianças	Feminino	“As meninas tendencialmente gostam mais de ir para a casinha, brincar ao faz de conta ou brincar, por exemplo, no cabeleireiro, temos aqui um bocadinho essa área que também permite, embora eles também obviamente brinquem nas outras áreas, mas naturalmente vão mais para ali”	1
		Feminino	“as meninas, não todas, mas se calhar algumas em particular têm muito o gostar do cor-de-rosa e de vir vestidas de rosa e quando é qualquer atividade que lhe é perguntada “qual é a cor que tu queres?”, elas tendencialmente vão para esse, seja gosto, ou seja porque de facto já vem com algum... formatadas, quase parece, um bocadinho para isso, não é?”	1
		Masculino	“os rapazes vão sempre brincar mais com as chamadas “brincadeiras de rapazes”, não é? Que nós estamos habituados, ou seja, tendencialmente, querem ir mais para a garagem brincar com os carros ou estar mais nas áreas das construções.”	1

			“se calhar os rapazes também acaba por ser, agora associando às cores, é uma cor [cor-de-rosa] que eles raramente escolhem também”	
O papel do/a Educador/a	Na desconstrução de estereótipos	Em comportamentos	“há o caso, tu sabes, do P.M., não é? Que muitas vezes vem com as unhas pintadas, é precisamente, ou seja, à frente do grupo mostrar “olha, que giro, já viram que o P. veio com as unhas pintadas?” porque, geralmente, é algo que são as meninas que fazem, não é? Ou seja, no fundo, dialogares com eles e mostrares-lhes que está tudo certo, para se calhar, aqueles rapazes que já têm mais aquela conceção de “oh P., mas tu não és uma menina, as meninas é que fazem isso” irem desconstruindo essas ideias, não é?”	1
			“acho que é incentivar e é elogiar sempre que, se calhar, reparamos que ou uma menina ou um menino está a ter um comportamento que à partida não é tanto de menino ou de menina, daquilo que nós estamos habituados, ou seja, elogiar e valorizar e mostrar aos outros que está tudo certo, é permitido todos expressarem-se e gostarem daquilo que gostam, independentemente de já haver aqui uma preconceção de que isso é mais de rapaz ou de rapariga.”	1

		Atividades	“dinamizar atividades que desconstruam então alguns estereótipos que eles já tenham, não é?”	1
--	--	------------	--	---

ANEXO H. TABELA
CATEGORIAL - NOTAS DE
CAMPO

Tema	Categoria	Subcategoria	Respostas	Nº de Ocorrências
Estereótipos de Género	Estereótipos de Género observados nas crianças	“Relativos aos traços/atributos de personalidade” (Susan Basow, 1986)	<p>“Depois de receberem os seus brinquedos a M.R. encontra-se a ver o seu livro da porquinha Peppa, assim, o A.S. fica atento ao livro e a M.R. pergunta se ele quer ver. Quando o A.S. diz que sim, a criança diz-lhe que há uma parte para meninos mais no final que era a parte que ele ia gostar, assim, agarra no livro e abre-o numa página onde se encontram piratas. Assim, questiono à M.R. porque é que o A.S. não iria gostar do resto do livro, especificando aquelas páginas em específico, neste sentido, a criança responde-me que piratas é uma coisa que os meninos gostam e, por isso, o A.S. ia gostar dessa parte.” (NC 31)</p>	1
			<p>“a M.R. questiona-me de quem é o dossier azul em que estou a colocar as produções, neste sentido respondo que é “da M.L.”. A M.R. franze um pouco a testa e as sobrancelhas e diz “escolheu uma cor de menino. A minha cor preferida é o cor-de-rosa”. Tendo em conta todo o momento, questiono então porque é que a cor</p>	1

			preferida da criança é o cor-de-rosa e a mesma responde que é “porque é mais clara e porque não quero escolher coisas e cores de meninos”. Neste sentido, questionei se azul era cor de menino, ao que a criança respondeu afirmativamente. Posteriormente, questionei “então, só os meninos é que podem usar ou escolher coisas azuis?”, ao que a criança respondeu que não, porque a M.L. tinha escolhido azul. Assim, questionei “então, porque é que é cor de menino?”, neste momento, a criança simplesmente encolheu os ombros.” (NC 100)	
		“Relativos aos papéis desempenhados” (Susan Basow, 1986)	“Durante a atividade extracurricular de Ginástica, o D.C. direciona-se à educadora e diz “eu consigo fazer uma coisa de meninas” e abana a cabeça para baixo e, posteriormente, para cima, abanando o cabelo. Neste sentido, a educadora questiona porque é que isso é algo de meninas, dizendo que mais tarde teriam que falar sobre isso.” (NC 43)	1
		“Relativos às características	“O professor de música encontra-se já na sala a preparar o material para a aula. Este encontra-se com o cabelo solto e as crianças começam a dizer que o professor parece uma	1

		físicas” (Susan Basow, 1986)	menina com o cabelo assim ou que tem cabelo de menina.” (NC 29)	
			“Posto isto, a criança diz-me “eu sou um menino, mas a minha mãe deixou”, neste sentido, digo-lhe que é normal, porque não há problema nenhum em pintar as unhas.” (NC 41)	1
			“O livro inicia-se com algumas questões, nomeadamente, “curto ou comprido?” com a imagem de uma pessoa a cortar o cabelo, neste sentido, sendo a própria leitura do livro uma questão, algumas crianças responderam, nomeadamente, a M.S. que diz que os meninos têm o cabelo curto e as meninas têm cabelo comprido.” (NC 59)	1
			“Em determinado momento, a criança aponta para uns duendes que desenhou e diz “Os duendes menina têm cabelo rosa e os duendes meninos têm cabelo castanho”, ao que questiono se não podiam ter o cabelo igual, a mesma responde que não e eu questiono o porquê. Ao ouvir esta conversa, a C.R. intervém dizendo “o professor de música tem o cabelo igual ao das meninas e a A.L. ao dos meninos”. Posto isto, inicia-se um diálogo entre as	1

			duas crianças. A A.S. responde, “mas a A.L. é uma menina” e a argumenta “sim, mas tem cabelo de menino”.” (NC 78)	
			“Enquanto esperávamos por todas as crianças para se tirar uma fotografia com as coroas do Dia de Reis, a M.S. disse que a auxiliar era um menino. Neste sentido, a auxiliar questionou a criança porque é que era um menino. Ao não responder, a A.S. interveio dizendo “a (nome da auxiliar) é uma rapariga, mas é uma rapariga diferente porque tem o cabelo curto”. (NC 92)	1
O papel do/a Educador/a	Na desconstrução de estereótipos	Comportamentos	“Enquanto nos encontramos na roda inicial do dia, o P.M. chega e mostra que pintou as unhas, neste sentido, algumas crianças mostram-se curiosas e pedem-lhe para ver as suas unhas, ao que a criança responde dando uma pequena volta pela roda mostrando as suas unhas. Mais tarde, a educadora pergunta-lhe se foi ao cabeleireiro, uma vez que também estava com o cabelo cortado, neste sentido a criança responde que sim e a educadora pergunta se foi lá que também pintou as unhas, sendo	1

			<p>que a criança responde afirmativamente também a esta questão.</p> <p>Ao perceber que o D.C. se encontra a tapar os olhos, a educadora pergunta o que é que se passa, se não gosta que o P.M. tenha as unhas pintadas ao que o D.C. diz que não, assim, a educadora pergunta porque e, passado algum tempo, a criança diz que não gosta da cor porque parece cor de rosa e ele não gosta de cor de rosa.” (NC 40)</p>	
			<p>“Enquanto brincam livremente, peço ao P.M. que me volte a mostrar as unhas, neste sentido, a criança diz-me que “estão de laranja”, assim, mostro-lhe também as minhas e digo “as minhas estão azuis com brilhantes”. Posto isto, a criança diz-me “eu sou um menino, mas a minha mãe deixou”, neste sentido, digo-lhe que é normal, porque não há problema nenhum em pintar as unhas.</p> <p>No seguimento da conversa, a criança diz-me que já pintou as unhas anteriormente com uma amiga da mãe e que gostaria de pintar outra vez com um arco-íris, assim, digo-lhe que se gosta deve pintar, porque vai ficar muito</p>	<p>1</p>

			giro. Posteriormente, a criança diz-me que um dia vai ajudar, confusa, pergunto-lhe se vai ajudar a amiga da mãe a pintar as unhas às pessoas, ao que a criança me responde que não, dizendo que vai ajudar a cortar os cabelos das pessoas, assim, pergunto-lhe se quer ser cabeleireiro e a criança diz que sim.” (NC 41)	
		Falas	“Durante a atividade extracurricular de Ginástica, o D.C. direciona-se à educadora e diz “eu consigo fazer uma coisa de meninas” e abana a cabeça para baixo e, posteriormente, para cima, abanando o cabelo. Neste sentido, a educadora questiona porque é que isso é algo de meninas, dizendo que mais tarde teriam que falar sobre isso.” (NC 43)	1
			“O livro inicia-se com algumas questões, nomeadamente, “curto ou comprido?” com a imagem de uma pessoa a cortar o cabelo, neste sentido, sendo a própria leitura do livro uma questão, algumas crianças responderam, nomeadamente, a M.S. que diz que os meninos têm o cabelo curto e as meninas têm cabelo comprido. Neste sentido, pergunto se o professor de música tem cabelo	1

			<p>comprido ou curto, ao que respondem que tem o cabelo comprido. Posto isto, questiono então se o professor é uma menina por ter o cabelo comprido, ao que me respondem que não. É neste momento que o M.F. também menciona que o pai tem o cabelo um pouco mais comprido que “os meninos”.” (NC 59)</p>	
			<p>“a M.R. questiona-me de quem é o dossier azul em que estou a colocar as produções, neste sentido respondo que é “da M.L.”. A M.R. franze um pouco a testa e as sobrancelhas e diz “escolheu uma cor de menino. A minha cor preferida é o cor-de-rosa”. Tendo em conta todo o momento, questiono então porque é que a cor preferida da criança é o cor-de-rosa e a mesma responde que é “porque é mais clara e porque não quero escolher coisas e cores de meninos”. Neste sentido, questionei se azul era cor de menino, ao que a criança respondeu afirmativamente. Posteriormente, questionei “então, só os meninos é que podem usar ou escolher coisas azuis?”, ao que a criança respondeu que não, porque a M.L. tinha escolhido azul. Assim, questionei “então, porque é que é cor de menino?”,</p>	<p>1</p>

			<p>neste momento, a criança simplesmente encolheu os ombros.” (NC 100)</p>	
			<p>“Em determinado momento, a criança aponta para uns duendes que desenhou e diz “Os duendes menina têm cabelo rosa e os duendes meninos têm cabelo castanho”, ao que questiono se não podiam ter o cabelo igual, a mesma responde que não e eu questiono o porquê. Ao ouvir esta conversa, a C.R. intervém dizendo “o professor de música tem o cabelo igual ao das meninas e a A.L. ao dos meninos”. Posto isto, inicia-se um diálogo entre as duas crianças. A A.S. responde, “mas a A.L. é uma menina” e a argumenta “sim, mas tem cabelo de menino”.” (NC 78)</p>	1

ANEXO I. TABELA
CATEGORIAL - ATIVIDADES

Tema	Categoria	Subcategoria	Respostas	Nº de Ocorrências
Estereótipos de Género	Estereótipos de Género observados nas crianças	“Relativos aos traços/atributos de personalidade” (Susan Basow, 1986)	<p>“Logo na primeira página, está ilustrado um bebé deitado, com roupas azuis, assim, perguntei às crianças se achavam que aquele bebé era menino ou menina e todas responderam menino, quando questionei o porque, a A.S. disse que afinal achava que era menina, fui perguntando às crianças o porque de acharem que era um menino e não uma menina, sendo que as respostas foram, maioritariamente porque o/a bebé tinha pele escura e porque tinha a roupa e os lençóis azuis.” (NC 114)</p>	1
			<p>“Posteriormente, quanto à pergunta “guloso e gulosa?”, questionei as crianças sobre qual dos desenhos achavam que era o guloso e a gulosa. Curiosamente, a A.S. que anteriormente tinha dito que o azul podia ser para meninos ou meninas, disse que o guloso era o que estava a comer o gelado, uma vez que estava a comer o gelado azul” (NC 114)</p>	1

			<p>“Depois deste momento, agarrei nos cartões que atribuíram a apenas um dos sexos e fui questionando o porquê de acharem que seria só para meninos ou só para meninas. A resposta geral era que os meninos ou as meninas gostavam mais daquela cor. Por exemplo, a cor preta, assim, depois eu perguntava se as meninas não usavam roupa preta” (NC 120)</p>	1
			<p>“No lado representativo “dos meninos”, as crianças colocaram: T-shirt azul (devido à cor); Camisola branca (devido à cor); Calças de fato de treino (porque “os meninos usam mais”); Casaco (não souberam explicar); Cabelo curto.” (NC 134)</p>	1
			<p>“quem pode usar cor-de-rosa (se as meninas, os meninos ou ambos), três crianças responderam que eram as meninas e duas crianças responderam que tanto meninas, como meninos, podiam usar cor-de-rosa. Tendo em conta as diferentes respostas, entre si, as crianças começaram a argumentar do porquê das suas escolhas.” (NC 142)</p>	1

			“As crianças identificaram como sendo brinquedos ou desenhos animados de “meninos”, por exemplo: rede de futebol e bola; super-heróis” (NC 132)	1
		“Relativos aos papéis desempenhados” (Susan Basow, 1986)	“Como brinquedos ou desenhos animados de “meninas”, identificaram, por exemplo: microfone; unicórnio; princesas; utensílios de cozinha; nenucos.” (NC 132)	1
			“ quem é que pode jogar futebol , apenas duas crianças mencionaram que só os meninos podiam jogar futebol, posto isto, a A.S. rapidamente mencionou que era uma menina e que gostava de jogar futebol, por isso, tanto meninos como meninas, podiam jogar futebol.” (NC 142)	1
		“Relativos às características físicas” (Susan Basow, 1986)	“Outras crianças mencionaram também as diferenças do cabelo, isto é, que o guloso é o que não está a comer gelado porque “tem o cabelo assim curtinho como o meu” (M.F.)” (NC 114)	1
			“Assim, questiono as crianças de quem acham que são estas mãos e a A.S. diz que são “da menina que está a escrever a história” e as restantes crianças concordam, questiono então o porquê de serem da menina, ao que me responderam que era por ter as unhas pintadas e eu	1

		questionei se apenas as meninas pintam as unhas e o D.C. recorda o dia em que o P.M. pintou as unhas e mostrou aos colegas” (NC 114)	
		“Por fim, no que concerne “a coisas de meninas”: Maquilhagem; Cabelo comprido; Vestido; Unhas pintadas; Saia.” (NC 134)	1
		“no decorrer da leitura, ao mostrar as imagens o M.F. ou a C.A. dizem que “o príncipe é que parece uma menina”, neste sentido, pergunto o porquê de dizerem que parece uma menina, ao que a C.A. responde que é porque “tem o cabelo esticado”. Pergunto então qual o problema de ter o cabelo esticado e ser um príncipe, ao que o D.C. que não há problema, o príncipe parece uma menina porque tem cara de menina, assim, pergunto o que é que é ter cara de menina e a A.S. diz que é por ter olhos azuis e eu questiono se só as meninas é que têm olhos azuis, ao que me respondem negativamente, no entanto, a A.S. diz que os olhos das meninas são mais bonitos.” (NC 117) – poderá estar relacionado com a pressão	1

			social de as mulheres terem de ser bonitas e arranjam-se mais que os homens?	
O papel do/a Educadora	Estratégias	Através da Leitura	No dia anterior à presente nota de campo, pedi à A.S. para levar o livro “Menino, Menina” de Joana Estrela para que, neste momento, pudesse realizar uma reflexão conjunta tendo por base este livro. Assim, comecei a ler o próprio livro que, por si só, já levanta alguns questionamentos.” (NC 114) – <u>estratégia</u> : o próprio livro levanta as questões	1
			“comecei a ler o conto da gata borralheira, com o objetivo de, posteriormente, questionar sobre quem costumava fazer as limpezas domésticas em casa das crianças. No entanto, no decorrer da leitura, ao mostrar as imagens o M.F. ou a C.A. dizem que “o príncipe é que parece uma menina” (NC 117) – <u>estratégia</u> : através da leitura, levantar questões	1
		Através do Questionamento e Diálogo	“comecei a ler o conto da gata borralheira, com o objetivo de, posteriormente, questionar sobre quem costumava fazer as limpezas domésticas em casa das crianças. No entanto, no decorrer da leitura, ao mostrar as imagens o	1

			M.F. ou a C.A. dizem que “o príncipe é que parece uma menina” (NC 117) – <u>estratégia</u> : através da leitura, levantar questões, mas permitir que as crianças iniciem estes momentos	
			“fui mostrando um cartão de cada vez questionando se achavam que era uma cor de menino, menina ou de ambos” (NC120) – <u>estratégia</u> : promover momentos em que as crianças podem expor a sua opinião e, perante uma fala estereotipada, questionar a criança	1
			“No que concerne à cor amarela, a C.R. chegou à conclusão de que todos os bibes, tanto de meninas como de meninos, tinham a cor amarela, por isso, qualquer um poderia gostar dessa cor e praticamente todas as crianças concordaram. No entanto, o D.C. discordou dessa afirmação, dizendo que não gostava de amarelo e que havia mais meninas a gostar do que meninos. Posto isto, perguntei se não havia meninos que gostavam de amarelo, ao que a criança respondeu que sim, mas que eram menos do que as meninas. Questionei como é que ele sabia que existiam mais meninas a gostar de amarelo do que	1

			<p>meninos e a criança encolheu os ombros. Tendo isto em conta, pedi que as crianças que gostavam da cor amarela pusessem o braço no ar e a grande maioria levantou o braço. Assim, pedi que o D.C. olhasse para os colegas e que me dissesse se ainda achava que mais meninas gostavam de amarelo do que meninos, ao que a criança me respondeu, “mas eu não gosto de amarelo.” (NC 120) – <u>estratégia</u>: questionar as crianças sobre o porquê, neste caso em específico, perante a dúvida da criança, demonstrar que existia forma de saber se, na sala, havia mais meninas ou mais meninos a gostar da cor</p>	
			<p>“fui questionando porque é que consideravam que aqueles brinquedos ou desenhos animados se destinavam a apenas uns dos sexos. Geralmente, as respostas iam ao encontro do “porque mais meninos/as brincam/vêm” ou “porque eu não gosto”. No entanto, sucederam-se discussões entre crianças, refutando a decisão com, “mas eu sou menina/o e eu gosto”.” (NC 132) – <u>estratégia</u>: questionamento que promova o diálogo</p>	1

			<p>“Aproveitando o jogo da glória, utilizado também para o projeto, nas casas coloridas, as crianças tinham que responder a questões referentes a alguns estereótipos de género.” (NC 142) – <u>estratégia</u>: questionamento que promova o diálogo</p>	
As crianças	Desenvolvimento da desconstrução de estereótipos observada nas crianças	Demonstram alguma desconstrução	<p>“Tendo em conta estas respostas questionei então se os meninos tinham pele escura e as meninas não, ao que a A.S. disse que não, porque tinha uma amiga que tinha pele escura e era uma menina. Quanto à questão de ser menino porque estava de azul, questionei se não havia meninas que gostavam ou usavam azul, ao que responderam que sim, inclusive, a A.S. mencionou que a P.L. tinha, no dia da presente nota de campo, umas calças azuis e era uma menina.” (NC 114)</p>	1
			<p>“Por exemplo, a cor preta, assim, depois eu perguntava se as meninas não usavam roupa preta. Posto isto, começaram a constatar que não só a C.A., como a P.L., como outras meninas naquele momento tinham peças de roupa preta e o mesmo com a cor cinzenta” (NC 120)</p>	1

		<p>“No que concerne à cor amarela, a C.R. chegou à conclusão de que todos os bibes, tanto de meninas como de meninos, tinham a cor amarela, por isso, qualquer um poderia gostar dessa cor e praticamente todas as crianças concordaram.” (NC 120)</p>	1
		<p>“Ainda que tenham respondido bastante rápido e de forma unanime que a cor, cor-de-rosa era “para meninas”, quando questionei o porquê de acharem isso, rapidamente perceberam que o E.P. tinha uma tatuagem cor-de-rosa com brilhantes, por isso, todos gostavam de cor-de-rosa. Após estes questionamentos, todos os cartões acabaram por ficar no centro do diagrama” (NC 120)</p>	1
		<p>““fui questionando porque é que consideravam que aqueles brinquedos ou desenhos animados se destinavam a apenas uns dos sexos. Geralmente, as respostas iam ao encontro do “porque mais meninos/as brincam/vêm” ou “porque eu não gosto”. No entanto, sucederam-se discussões entre crianças, refutando a decisão com, “mas eu sou menina/o e eu gosto”.” (NC 132) – as discussões</p>	1

			entre crianças ocorreram de forma um pouco mais espontânea, sem eu ter que questionar, por vezes, o porquê.	
			“A decisão das unhas pintadas gerou alguma discórdia, uma vez que o D.C. recordou que o P.M. já tinha pintado as unhas e “é um menino”.” (NC 134)	1
			“Mais tarde, a questão voltou a ser colocada e todas as crianças disseram que todas as pessoas podiam usar cor-de-rosa.” (NC 142)	
			“ quem é que pode brincar com bonecas , apenas uma criança referiu que só as meninas podiam brincar com. Assim, novamente, de forma espontânea, as crianças começaram a debater, dando exemplos de meninos da sala que às vezes brincam com bonecas.” (NC 142)	1
			“Neste sentido, numa segunda vez em que a questão foi colocada, todas as crianças mencionaram que todos podíamos jogar futebol.” (NC 142)	1
			“ quem é que pode pintar as unhas , todas as crianças responderam que tanto meninos, como meninas podem pintar as unhas.” (NC 142)	1

			<p>“quem é que costuma fazer as tarefas domésticas em casa, quatro crianças responderam que tanto a mãe, como o pai fazem coisas em casa, apenas uma criança mencionou que estas tarefas eram realizadas pela mãe e pela avó, ao ser questionada pela C.A. se o pai não fazia coisas em casa, a criança respondeu que não” (NC 142)</p>	1
			<p>“quem é que pode ser cabeleireiro/a, todas as crianças responderam que tanto meninos, como meninas podiam ser.” (NC 142)</p>	
			<p>“quem é que pode fazer ballet, apenas duas crianças responderam que só meninas podiam fazer ballet, “porque mais meninas gostam de ballet do que meninos” (C.A.), “mas também há meninos que gostam” (A.S.)” (NC 142)</p>	1
			<p>“quem pode usar cor-de-rosa, todas as crianças mencionaram que todos podiam usar cor-de-rosa. Assim, como quando questionados sobre quem é que podiam pintar as unhas.</p> <p>Ao serem questionados sobre quem pode brincar com bonecas, apenas uma criança respondeu que apenas</p>	1

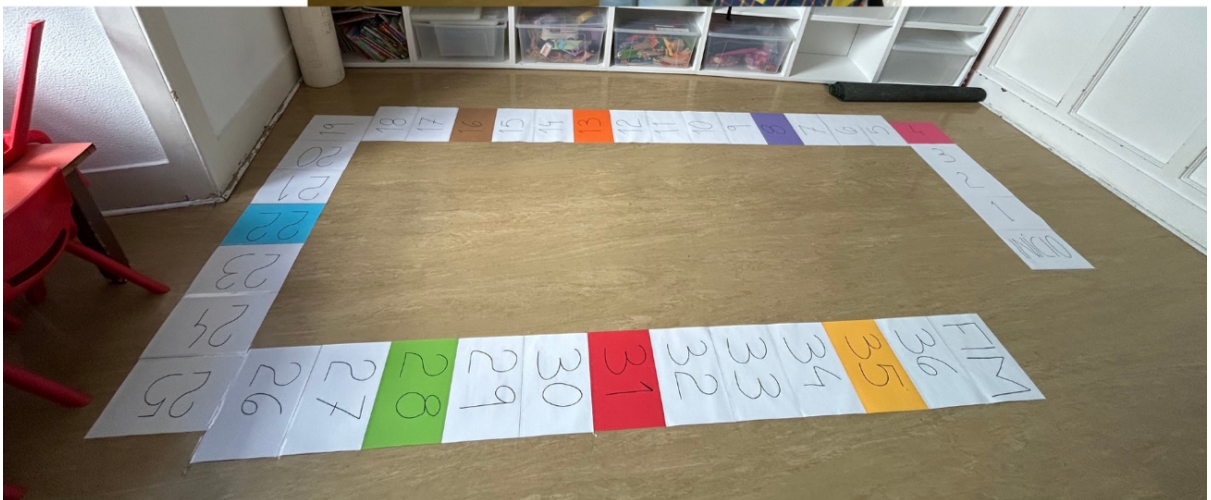
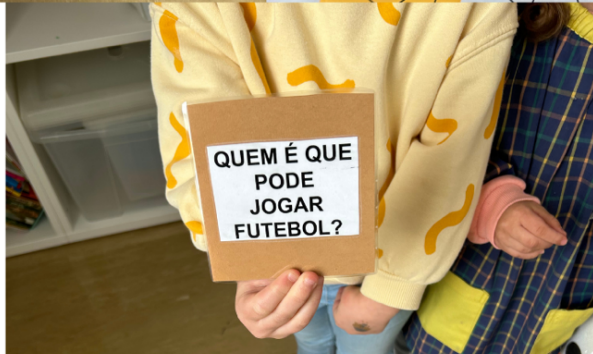
		<p>meninas podiam “porque mais meninas brincam com bonecas”, no entanto, as restantes crianças, nomeadamente, o D.C., contra-argumentaram dizendo que havia meninos que brincavam com bonecas e gostavam. O mesmo aconteceu quando questionados quanto a quem é que pode jogar futebol, no entanto, a própria criança (do sexo feminino) que mencionou serem só meninos, chegou à conclusão de que ela, sendo menina, gosta de jogar futebol.” (NC 142)</p>	
		<p>“quem é que costuma fazer as tarefas domésticas em casa, apenas uma criança mencionou apenas a mãe, sendo que todas as outras referiram que tanto a mãe, como o pai faziam coisas em casa. Duas das crianças também mencionaram que tinham uma empregada – do sexo feminino – que ajudava os pais em casa.” (NC 142)</p>	
		<p>“quem é que fica com eles/as em casa quando estão doentes, as respostas foram a mãe, a avó em dois casos e os avós num caso. No entanto, ao serem questionados por mim se achavam que os pais podiam ficar com eles</p>	1

			nestes momentos, as crianças responderam que sim, podiam, “mas têm que trabalhar”.” (NC 142)	
--	--	--	--	--

ANEXO J. JOGO DE
ASSOCIAÇÕES

ANEXO K. JOGO DA GLÓRIA

|' '' | | '' ''



ANEXO L. PORTEFÓLIO
INDIVIDUAL DE JARDIM DE
INFÂNCIA