Género e a autonomia das crianças em creche. Conceções de educadoras de infância

Sandra Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa
sandra_c_cardoso@hotmail.com

Resumo

Neste artigo caracteriza-se as conceções sociais de educadoras de infância sobre a autonomia das crianças até aos 3 anos. Especial atenção será dada às questões de género no percurso da autonomia. O quadro teórico metodológico deste estudo convoca uma perspetiva que estabelece o diálogo entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que se consubstancia num estudo de caso com um grupo de quatro educadoras de infância que trabalham em creche numa instituição particular de solidariedade social do concelho de Almada. Como técnicas de recolha de dados foram utilizadas a observação, a consulta documental e focus group. Os resultados apontam para a existência de estereótipos de género nas conceções e práticas pedagógicas das profissionais de educação. A identificação desses estereótipos permitirá questionar essas categorias e impedir os efeitos na prática pedagógica, contribuindo para uma educação de infância pensada como um espaço democrático.

Palavras-chave: Crianças, Autonomia, Estereótipos de Género, Conceções sociais, Educadoras de Infância.

Abstract

In this article, we characterized the social conceptions of childhood educators about the autonomy of children up to 3 years. Special attention will be given to gender issues in the autonomous route. The methodological theoretical framework of this study calls a perspective establishing dialogue between the Education of Children and the Sociology of Childhood. From a methodological point of view, it is a qualitative research which consists of a case study with a group of four kindergarten teachers working in day care in a private institution of social solidarity in Almada county. As data collection techniques were used observation, document research and focus groups. The results point to the existence of gender stereotypes in pedagogical conceptions and practices of education professionals. The identification of these stereotypes will question these categories and prevent the effects on pedagogical practice, contributing to childhood education thought of as a democratic space.

Keywords: Children, Autonomy, Gender stereotypes, Social conceptions, Kindergarten teachers

Résumé

Dans cet article, nous avons caractérisé les conceptions sociales des éducateurs de la petite sur l'autonomie des enfants jusqu'à 3 ans. Une attention particulière sera accordée aux questions de genre dans la voie autonome. Le cadre théorique méthodologique de cette étude appelle une perspective établir un dialogue entre l'éducation des enfants et de la sociologie de l'enfance. D'un point de vue méthodologique, il est une recherche qualitative qui consiste en une étude de cas avec un groupe de quatre enseignants de maternelle travaillant dans les soins de jour dans une institution privée de solidarité sociale Almada. Comme les techniques de collecte de données ont été utilisés l'observation, la recherche de documents et de groupes de discussion. Les résultats indiquent l'existence de stéréotypes sexistes dans les conceptions et les pratiques des professionnels de l'éducation pédagogique. L'identification de ces stéréotypes se remettre en question ces catégories et de prévenir les effets sur la pratique pédagogique, ce qui contribue à l'éducation enfance pensée comme un espace démocratique

Mots-clés: Enfants, Autonomie, Stéréotypes de genre, Conceptions sociales, Éducatrices de la petite enfance.

I.INTRODUÇÃO

De acordo com Portugal (2008)

> aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.) ...sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é "a pessoa" e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais (p. 33).

Segundo Paechter (citado por Silva, 2015), ainda antes de nascermos, aprendemos a viver em função da realidade de género. Este autor destaca que "masculinidades e "feminilidades" são aprendidas desde a descoberta do sexo dos bebés. Esta aprendizagem social dos bebés influencia e é influenciada pela família e pelo meio geográfico, social, cultural e político onde estão inseridos.

Contextos socioeducativos como a creche têm um papel fundamental na reprodução, ou combate, aos estereótipos de género. Defendemos mesmo neste artigo que as educadoras de infância deveriam promover ações e situações que, ao serem observadas e reproduzidas interpretativamente (Sarmento, 2002) pelas crianças, se constituíssem como aprendizagens globais de cidadania, contribuindo para comportamentos e atitudes não discriminatórias (Prates, 2014).

No entanto, muitas vezes as ações das educadoras de infância comprometem estes princípios, devido aos seus estereótipos sociais e de género. É neste contexto que se desenvolveu o trabalho de investigação que agora se apresenta, que aborda as conceções sociais das educadoras de infância sobre a autonomia das crianças até aos 3 anos dando especial enfoque às questões de género na construção da mesma. Este estudo teve lugar numa creche de uma instituição particular de solidariedade social com um grupo de quatro educadoras de infância.

Esta problemática foi escolhida após observar numa creche, um dos primeiros contextos formais de educação que as crianças frequentam, "os estranhos 'sabores' da perplexidade" (Ferreira, 2003) ao perceber que o grupo de crianças do género feminino tinha maior autonomia no espaço de sala de atividade e o grupo de crianças do género masculino tinha maior autonomia no recreio.

A partir desta problemática surgiram algumas questões orientadoras:

- Quais as conceções das educadoras de infância sobre a autonomia de crianças até aos 3 anos?

- Que importância, ou não, assume para as educadoras o género nesse processo?

- Que práticas das educadoras consideram as questões de género?

Metodologicamente este trabalho assume uma abordagem qualitativa, nomeadamente um estudo de caso, que segundo Stake (1995) é o "estudo do particular" (citado em Vasconcelos, 2016, p.72). Optou-se ainda, por utilizar como técnicas de recolha de dados a observação, a entrevista às educadoras de infância através de focus group e a consulta documental. Estes instrumentos vão ao encontro das técnicas mais usuais de recolha de dados, tal como refere Ponte (2002).

Quanto ao roteiro ético, será tida em conta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação Profissional de Educadores de Infância (APEI) e o roteiro ético na investigação preconizado por Tomás (2011), nomeadamente o respeito pelo anonimato das intervenientes e da creche e, ainda, o consentimento das mesmas para participar na investigação. Mais tarde, serão devolvidos os dados aos participantes bem como à instituição em questão.

Este estudo estrutura-se em três partes:

(i) enquadramento teórico, em que se contextualizou o conceito de autonomia da criança e a igualdade de género, a partir de uma análise seletiva da literatura;

(ii) enquadramento metodológico, onde que se justificam as opções metodológicas a questão de partida bem como as questões orientadoras da investigação;

(iii) enquadramento analítico, onde se faz a análise e interpretação dos dados, se apresentam as principais conclusões e sugestões que, no presente/futuro e em termos de práticas educativas e ou investigativas, se consideraram pertinentes nesta área.

II. A AUTONOMIA NA CRECHE

> "Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente..." (Freire, 2014, p. 66).

Para Freire (2014), a autonomia é uma construção cultural, influenciada por fatores externos e/ou internos, dependente da relação com o outro, com liberdade de escolha e tomada de decisões. Também para Oliveira e Siqueira (2004), o conceito de autonomia está associado ao "assumir decisões sobre a sua própria vida" (p.2).

De acordo com Portugal e Leavers (2010), a autonomia da criança é entendida como "um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança" (citado em Jesus, 2012, pp.3-4), Este conceito é também defendido por Doron e Parot (1998). Para estes autores, autonomia é a "interiorização de regras e valores, consecutiva a um processo de negociação pessoal com os diversos sistemas normativos de independência e de constrangimentos sociais" (p. 99).

Não obstante, para Mogilka (1999), a autonomia é "a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular" (p. 59) e Reichert e Wagner (2007) destacam que independência e a autonomia não podem ser consideradas sinónimos, uma vez que "a autonomia é mais que ter comportamentos independentes" (p.293). Este conceito é também defendido por Pappámikail (2010), que considera a autonomia como "um conceito, transversal nas ciências sociais, definindo aquilo que ele é, mas também assinalando aquilo que ele não é, neste caso independência" (p. 404).

Analisando a perspetiva de Silva (2009), esta autora agrega todas as conceções acima referidas

> A autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de ação e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança. É igualmente um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores (p. 2-3).

Para Nucci et al (1996), a construção da autonomia começa após a criança adquirir competências, tais como, o controlo dos esfíncteres ou maior destreza motora. Mas para Portugal (2011), inicia-se a partir dos 18 meses de idade e "torna-se a tarefa desenvolvimental dominante para as crianças" (p. 55).

Com os primeiros sinais da criança em ser autónoma, e sendo a creche uma das primeiras respostas socioeducativas, isto é, um dos primeiros

contextos formais de educação que a criança frequenta, é necessário ter em conta o papel fulcral dos educadores de infância no processo.

De acordo com Portugal (2011), os educadores em creche devem ser "promotores da autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces" (p.26).

Para Figueira (1998) a "presença do adulto deve ser calorosa mas discreta assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário" (citado em Arezes & Colaço, 2014, p.119) e para Silva (2009) os educadores devem proporcionar espaço à criança para esta ter a sua autonomia e saber também desenvolver os diferentes aspetos que contribuem para uma maior autonomia nas ações do dia a dia, como as aptidões sociais, as aptidões percetivas, a destreza motora e as capacidades cognitivas (Silva, 2009, p. 9).

Freire (2014) refere que o educador é responsável pelo desenvolvimento das crianças, desta forma não lhe cabe a decisão de conceder a aquisição da autonomia às mesmas quando quer, pois, desta forma estará a transgredir "um imperativo ético" (p.58). O educador deverá observar, escutar e respeitar cada criança, deve compreender que a autonomia é um processo que as crianças vão construindo gradualmente.

III. AS QUESTÕES DE GÉNERO NA CRECHE

> educação para a cidadania é um processo que decorre ao longo da vida. Começa em casa e/ou no meio próximo das crianças com as questões que vão surgindo na vida quotidiana a propósito das relações interpessoais, da identidade, das escolhas, da justiça, do bem e do mal e vai-se desenvolvendo à medida que se expandem os horizontes da vida (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015: 59).

O termo género passa pela "consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino" (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves & Tavares, 2005: 11) e não é um sinónimo do termo sexo. "O termo sexo é utilizado quando há a necessidade de distinguir com base numa das categorias biológicas" e o" termo género com base na categoria sexual de pertença" (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p.12).

Desde muito cedo, ainda quando se encontram no ventre materno, segundo Paechter (citado por Silva, 2015), as crianças vivem sobre o espectro de estereótipos sociais de género que influenciam de forma significativa a construção da sua identidade de género.

Não é por acaso que uma das primeiras perguntas que se faz às mães e aos pais quando uma criança acaba de nascer é se é menino ou menina. (...) a presença de um/a bebé ou de uma criança à qual se desconhece o sexo suscita sentimentos de desconforto naqueles que a rodeiam. (...) vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil (...) adivinhar se o/a sexo do/a bebé é do sexo masculino ou do sexo feminino. (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p.10)

Veja-se por exemplo, o seguinte excerto:

> "Educadora 3 dirige-se para um bebé. Olá! Que bebé tão lindo que tu és! Olha mais atentamente e questiona: - É uma menina? A auxiliar da sala que acompanha a menina responde que sim. – Oh pá, não consigo perceber. Parece mesmo um rapazinho! (nota de campo, 7 de junho de 2016).

Estas narrativas vão sendo transmitidas inicialmente à criança primeiramente pela família porque "é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância" (Neto, Cid, Peças, Chaleta & Floque, 2000, p. 23). Os estereótipos de género "são frequentemente definidos como o conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher" (Neto et al citados por Duarte, 2013, p.
40) e correspondem a expetativas e crenças partilhadas sobre os comportamentos que se entendem apropriados para homens e mulheres em cada sociedade (Ferreira, 2001) e depois pelos profissionais das instituições educativas.

A creche, sendo um dos primeiros contextos formais de educação que a criança frequenta, tem um papel preponderante, no desenvolvimento e âmbito social em que se constrói a identidade e igualdade de género, porque segundo Portugal (2011), a partir dos 18 meses, a questão da identidade torna-se a tarefa desenvolvimental dominante para a criança, a par com a construção da autonomia. Este conceito é também defendido por Cardona et al. (2015), que consideram que "a criança (logo a partir dos dois anos) inicia o processo de formação da sua identidade de género [...] surge da sua parte a exibição de comportamentos estereotipados" (p. 20).

Para estes autores, o género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, exercendo uma influência muito grande na forma como esta se perceciona e como perceciona o outro, tal como defende Ferreira (2002)

> os modos possíveis de como as crianças constroem e assumem o

> género não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas, porque se confrontam e jogam em ações situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluídos e dinâmicos (p. 261).

Sendo assim, os educadores de infância em creche são os primeiros profissionais de educação que podem "reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos" (Silva et al., 2005, p. 8) e trabalhar os estereótipos e marcas culturais e sociais, para que se reconheça as diferenças entre géneros numa atitude e lógicas de equidade e justiça social.

> "No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que as crianças brinquem com todas as possibilidades (...) Isso exige uma atenção constante por parte do professor [e professora], para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto ao papel do homem e da mulher..." (Brasil, 1998, pp. 41-42).

Assim, torna-se importante (re)pensar criticamente o "espaço educativo, o tempo, as atividades e os papéis sociais atribuídos às crianças e aos adultos e ao envolvimento das famílias e da comunidade" (Marchão & Bento, 2012, p. 4) porque a qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento que deve presidir a um programa educativo de qualidade (Portugal, 2000).

IV. METODOLOGIA

Decorrente de observações realizadas em contexto de creche, de interações entre educadoras de infância e crianças, e consequentemente de preocupações pedagógicas, "deu- se" o ponto de partida para este estudo, ao perceber que o grupo de meninas tinha maior autonomia no espaço de sala de atividade e o grupo de rapazes masculino tinha maior autonomia no recreio, como podemos constatar no seguinte excerto:

> "As crianças da Sala 1 estavam a brincar no recreio. Uma menina sobe as escadas do escorrega ajudada pela educadora. A seguir um menino sobe sozinho os degraus. Educadora da Sala I- Vá, sobe, tu consegues! E a criança sobe sozinha." (nota de campo,18 de abril de 2016)

A partir desta problemática surgiram as questões orientadoras, apresentadas anteriormente, que "deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o "estilo" de investigação em causa" (Máximo-Esteves, 2008, p. 80)

Ainda na fase inicial do desenho da investigação que se desenvolveu, procedeu-se à definição dos seguintes objetivos:

1. Mapear as conceções das educadoras de infância em creche sobre os processos de autonomia das crianças;

2. Conhecer e compreender o modo como as conceções sobre o género influenciam os discursos e práticas pedagógicas das quatro educadoras de infância em creche.

Como se pretendia compreender as conceções das educadoras de infância em creche sobre a autonomia da criança assente em valores de igualdade, inseriu-se este estudo num quadro de natureza qualitativa dado que "é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem" (Vilelas, 2009, p. 105).

Na escolha dos procedimentos técnicos necessários à operacionalização do estudo, foi escolhida a metodologia de estudo de caso, que segundo Sousa (2005) "visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural" (pp.137-138).

O grupo de participantes neste estudo de caso foi constituído por quatro educadoras de infância que desempenham funções na resposta de creche, numa instituição particular de solidariedade social do concelho de Almada. Duas licenciadas em Educação de Infância e duas mestres em Educação Pré-escolar. A experiência profissional destas profissionais é muito diferenciada: desde 9 a 25 anos de serviço.

Para este estudo foram selecionados os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação, consulta documental e focus group.

A observação tendo em conta a definição de Denzin é uma "tentativa de tornar significativo o mundo [a ser] estudado na perspetiva dos que estão a ser observados" (citado em Vasconcelos, 2016, p. 60) e possibilita ao observador estar "dentro" e "fora" (Spradley, 1980, citado em Vasconcelos, 2016). As observações para este estudo, decorreram entre abril e junho de 2016 e foram realizadas no espaço da sala de atividades e no recreio. Os instrumentos que derivaram da observação foram as notas de campo, "registos detalhados, descritos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)." (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

A consulta documental foi outra técnica utilizada por se tratar de um processo que possibilita a contextualização do fenómeno que se está a estudar e a compreensão de determinados aspetos organizacionais, sociais, culturais, pedagógicos e simbólicos.

Foi também selecionada o focus group que visou a "recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada" (Krueger e Casey, 2009, p. 15). O focus group teve como objetivo obter respostas das quatro educadoras, a partir a determinadas questões, a partir de um guião de entrevista, elaborado pela investigadora, que decorreu em junho de 2016 e foi gravada em áudio, tendo sido feita, posteriormente, a respetiva transcrição e análise.

Quanto ao roteiro ético, será tida como referência a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação Profissional de Educadores de Infância e o roteiro ético preconizado por Tomás (2011). Os participantes neste estudo não serão identificados de forma a preservar a sua identidade e assentiram a sua participação através de consentimento informado. A instituição também não será identificada sendo referida como "creche". Mais tarde, serão devolvidos os dados aos participantes bem como à instituição em questão. A análise de dados teve como suporte os instrumentos de recolha de dados acima referidos através da triangulação dos mesmos.

Os dados após a sua recolha, provenientes do focus group e das notas de campo foram sujeitos à técnica de análise de conteúdo, com categorização e codificação. Para Bardin (2009), a categorização das respostas são "rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos a título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos" (2009, p. 111). Os dados da entrevista por focus group e das notas de campo foram codificados, de forma a facilitar a sua leitura e o anonimato dos participantes na análise de conteúdo. Assim, as primeiras letras (FG, NC) referem-se ao tipo de instrumento de recolha utilizado e as restantes letras e números às educadoras de infância (E1, E2, E3, E4). Os dados foram também categorizados permitindo apurar informação sobre as conceções e práticas dos participantes.

A análise das categorias permitiu organizar a informação de forma hierárquica, dando origem a uma árvore categorial (Fig.1).

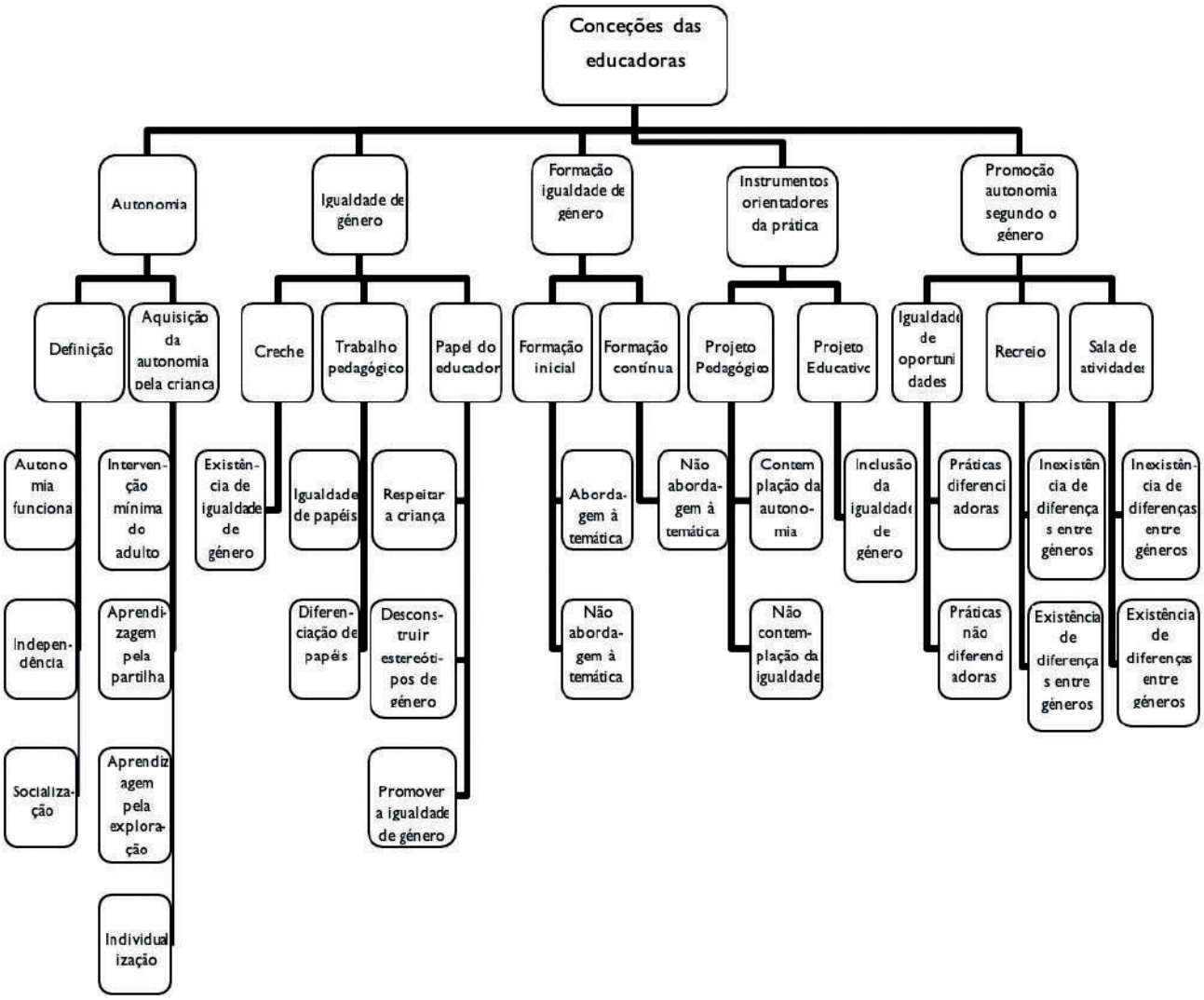

Figura 1. Árvore categorial

V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo a apresentação e análise dos dados recolhidos, foram organizados em cinco grandes temáticas (anexo 1): autonomia; igualdade de género; processo formativo; instrumentos orientadores da prática e promoção da autonomia da criança segundo o género.

No focus group realizado às educadoras, e dentro da primeira temática, foi solicitado que definissem autonomia. As respostas a esta questão demonstram que existe uma diversidade de conceções. Três das educadoras associam o termo autonomia a autonomia funcional e uma educadora associa à independência e socialização, demonstrando que existem muitas dúvidas sobre o significado deste termo, tal como refere Silva (2009), que considera que não é um conceito "assim tão simples e claro" (p.1).

Estas conceções sobre o termo autonomia são tão díspares que influenciam a forma como as educadoras participantes no estudo percecionam e promovem a construção da autonomia da criança. Duas educadoras referem que a autonomia da criança é adquirida com a intervenção mínima do adulto, uma educadora refere que é através da partilha, exploração do espaço e um processo solitário no início e a outra educadora através da exploração espaço e intervenção mínima do adulto. Verifica-se, assim, por parte destas educadoras, algum desconhecimento na forma como é construída a autonomia da criança. Apenas uma educadora faz referência ao aprender partilhando com o outro, ou seja, através de um processo de socialização, tal como refere Killen e Smetana (citado por Silva, 2009), que enfatiza a importância do desenvolvimento social no estabelecimento da autonomia, na medida em que a autonomia se constrói na socialização da criança com o outro, isto é, constrói-se "em-relação" (Mogilka, 1999).

Seguidamente as educadoras foram questionadas sobre a temática da igualdade de género em creche. Todas as educadoras participantes no estudo referem que esta temática é respeitada e que não promovem atividades diferenciadoras em função do género.

No entanto, ao aprofundarmos como trabalham esta temática, retiramos outras ilações. As respostas na categoria de trabalho pedagógico dividiram-se em duas subcategorias antónimas: igualdade e diferenciação de papéis. Os exemplos dados pelas educadoras não nos elucidam acerca da forma como trabalham esta questão com as crianças, equipa e família, no entanto o que retiramos das suas respostas é que continuam a subsistir estereótipos de género perpetuados pelas educadoras, como podemos constatar no seguinte excerto:

> "As batas dos meninos são diferentes das batas das meninas e fomos nós que escolhemos, por isso, se calhar há questões de género aqui e como o fazemos inconscientemente nunca tínhamos refletido nisso, nem em equipa, nem como trabalhamos com as crianças". (excerto do focus group, 7 de junho, Educadora 1)

Outra categoria que aparece nesta temática é o papel do educador. Duas educadoras referem que este deve respeitar as escolhas da criança e as outras duas que o educador deve ter um papel preponderante na desconstrução de estereótipos de género e na promoção da igualdade de género. No entanto, quando confrontadas com oportunidades para discutir e desconstruir estereótipos de género perpetuados por outros, neste caso as famílias, as educadoras optaram por "falsas soluções" que mantêm as desigualdades sociais (Saavedra, 2001 citada em Cardona et al, 2015), como demonstra o seguinte excerto:

> "O L. suja a t-shirt à hora de almoço. A Educadora 1 vai à mochila e o menino não tem roupa. Procura na roupa que a instituição tem para estas faltas e só encontra uma t-shirt rosa. Questiona a educadora da sala ao lado. - Não tens uma t-shirt azul? O L. sujou-se, só tenho uma rosa e hoje é o pai que o vem buscar e ele não gosta que o menino vá assim. A outra educadora procura e entrega-lhe uma t-shirt verde que a educadora 1 veste à criança." (nota de campo, 2 de junho de 2016)

Quanto ao processo formativo, apenas duas educadoras referem que a questão de igualdade de género foi debatida na formação inicial, no entanto, não foi aprofundada. Não obstante, sabemos o quão importante é essa formação. Como defende Cardona et al "solicitamos às instituições educativas de hoje formação para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento de competências sociais e para viver com os outros; solicitamos uma educação para os valores, ou seja, uma orientação para a formação global" (2015, p.62).

Quanto à abordagem da mesma questão no âmbito da formação contínua, todas as educadoras referem que não frequentaram formação alusiva à igualdade de género. O que nos remete para a necessidade de atualização pedagógica no que a esta questão concerne, e que a temática não foi uma prioridade para a instituição onde estas educadoras trabalharam ou trabalham.

Em relação à abordagem da questão da autonomia e da igualdade de género nos instrumentos orientadores da prática pedagógica, todas as educadoras afirmaram que a área da autonomia estava contemplada na sua ação. No entanto, ao darem exemplos concretos apenas é referida a

autonomia funcional, o que remete para um hiato entre os discursos e as práticas.

Quanto à igualdade de género, todas as educadoras referiram que esta não fazia parte do projeto pedagógico, demonstrando não só alguma indiferença em relação à temática mas também uma lacuna no seu conhecimento científico e pedagógico.

No entanto, quando refletem sobre a importância da mesma, os discursos remetem a igualdade de género não para o projeto pedagógico, mas para o projeto educativo, com o intuito de facilitar a "integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género" (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares., 2015, p. VII).

Por último, em relação à temática da promoção da autonomia segundo o género, todas as educadoras afirmam que as crianças têm as mesmas oportunidades, no entanto algumas observações demonstram práticas diferenciadoras em função dessa categoria:

> "Na área da casa, duas crianças de ambos os géneros começam a disputar um brinquedo e gritam um com o outro. A Educadora 3 vai ter com o menino e fala para ele num tom mais alto. Está em pé, a olhar para baixo para a criança. A seguir interpela a menina. Baixa-se, olha-a nos olhos e fala num tom mais baixo que aquele que falou para com o menino." (nota de campo, 13 de abril de 2016)

Verifica-se assim, por parte destas educadoras, contradição entre as suas narrativas e práticas pedagógicas.

Quanto à categoria do comportamento das crianças no recreio, metade das educadoras afirma não haver diferença entre géneros e a outra metade afirma haver diferenças, descrevendo as crianças do género masculino como "mais físicos" e as crianças do género feminino como "mais sossegadas, muitas vezes ficam a conversar". Esta visão sobre os rapazes remete para uma conceção de masculinidade hegemónica (Ferreira, 2001), da ideia da "criança competente" (Marchão, 2012) a nível motor que se reflete no excerto:

> "Um menino no recreio, sobe para uma estrutura com corda. Balança-se na corda e depois sai. Uma menina agarra a corda e começa a baloiçar-se. A Educadora 4 verbaliza: Cuidado. Podes cair!" (nota de campo, 9 de maio)

Na categoria do comportamento das crianças na sala de atividades, mais uma vez, as opiniões das educadoras divergem. Metade das respostas afirma que não existe diferenças de género, apontando o facto de serem crianças muito pequenas e a outra metade das respostas afirma que existe diferença entre géneros, e dão como exemplo a escolha das áreas, preferindo as crianças do género masculino a garagem e os jogos, mas também que estes são "mais ativos na sala e fazem mais asneiras". Esta visão dos meninos reflete-se na forma como a educadora vê a criança na sala de atividades.

> "As crianças estão a brincar na sala de atividades. Uma menina corre para o outro lado da sala. A Educadora 2 olha para a menina e observa-a. Um menino corre para o outro lado da sala também e a Educadora pede para o menino não correr na sala." (nota de campo, 7 de maio de 2016)

As notas de campo demonstram mais uma vez, a diferença entre as narrativas das educadoras e as suas práticas, pautadas por conceções diferenciadas em função do género.

VI. CONCLUSÃO

Esta investigação não tem a pretensão de enclausurar a figura do educador de infância em rótulos, mas sim o de compreender como os estereótipos de género destas profissionais interferem no quotidiano da sua prática pedagógica, condicionando a autonomia das crianças com menos de 3 anos.

Nesse sentido, procurou-se caracterizar as conceções de autonomia e de igualdade de género das educadoras de infância em creche, uma vez que, apesar destas questões fazerem parte da realidade diária das mesmas, observou-se que possuem uma conceção frágil e pouco consistente da forma como a autonomia é adquirida pela criança, bem como, as questões de género e a sua relação com ordenamentos socioculturais e práticas excludentes.

Ao analisarmos os resultados, constatou-se que a igualdade de género não é algo para o qual as educadoras estão muito sensibilizadas, sendo confrontadas com várias questões no seu quotidiano às quais dão "falsas soluções" (Saavedra, 2001) que, no entanto, perpetuam estereótipos de género, que mais tarde irão revelar-se em relações sociais de género desiguais (Beleza, 2010).

Sendo que os estereótipos de géneros assumem uma função descriti-

va das características e comportamentos dos homens e das mulheres (Basow, 1992; Amâncio 1992) tendo em conta a sociedade onde estão inseridos, a creche, como um dos primeiros contextos socioeducativos que a criança frequenta, tem um papel fundamental no combate a esses mesmos estereótipos. Neste estudo, entendido o combate numa perspetiva não de moralização das mentes e das ações, pretendemos provocar a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas que sejam mais democráticas e includentes.

No grupo de educadoras que participaram neste estudo, é notório que, apesar da igualdade de género ser assumida por todas como algo intrínseco à sua identidade profissional, estas mostram atitudes estereotipadas nas suas práticas pedagógicas, que condicionam a autonomia das crianças, tanto em sala como no recreio. Enquanto na sala de atividades, os meninos são mais controlados por serem "mais físicos", no recreio os papéis invertem-se, e são as meninas as mais condicionadas, devido a uma hiperproteção das educadoras para com estas, sendo assim, as crianças do sexo feminino demonstram uma maior autonomia dentro de sala e as crianças do sexo masculino demonstram uma maior autonomia no recreio. Estes condicionamentos, comprometem a autonomia da criança, que segundo Ferland (citado por Silva, 2008), só "à medida que a criança vai adquirindo consciência de que é capaz de fazer [sozinha], consegue aumentar a sua autoestima e, consequentemente, a sua autoconfiança" (p. 6),

Em relação às limitações deste estudo, salientamos o facto de o número de participantes no estudo de caso ser reduzido e a sobreposição de papéis assumidos na investigação: a de investigadora e a de profissional do contexto estudado. Consideramos também que a pouca experiência da investigadora em estudos de caso, pode ter comprometido a recolha de alguns dados bem como a interpretação dos mesmos. A investigadora deparou-se também com a quase inexistência de referencial teóricos que suportassem a temática desta investigação.

Propomos algumas linhas orientadoras de investigação para futuros estudos ou aprofundamento deste:

i) Ampliação da amostra de educadores de infância em número e características: diferentes contextos educacionais (IPSS e privado); género (sugere-se a inclusão de educadores do género masculino);

ii) Realização de estudos que assumam um carácter comparativo que acompanhem as práticas de educadores de infância que tenham tido formação inicial ou contínua na temática das questões de género de forma a verificar o grau de autonomia entre crianças do sexo feminino e mas-

culino;

iii) Constituição de equipas multidisciplinares que investiguem a temática, potenciando o cruzamento entre a teoria e a prática.

Concluindo, parece-nos fundamental a promoção de estudos que promovam o questionamento das práticas pedagógicas dos educadores da infância, com o objetivo de refletir e melhorar as mesmas. Parece-nos também pertinente continuar a abordar as questões de género com crianças muito pequenas de forma a combater a reprodução de estereótipos.

REFERÊNCIAS

Amâncio, L. (1992). Masculino e Feminino: A construção social da diferença. Porto: Afrontamento.

Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. Interacções, 30 (pp.110-137).

Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.

Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2015). Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Carmo, H., Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação – Guia para auto- aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Doron, R., Parot, F. (1998). Dicionário de Psicologia. Lisboa: Climepsi Editores, pp: 99-100.

Estrela, T. (1999). Ética e Formação Profissional dos Educadores de Infância. Código de conduta Ética de Associação Nacional de Crianças Pequenas (NAYEC, E.U). In Cadernos de Educação de Infância, nº52, pp. 27-35.

Ferreira, A. (2002). Desigualdades de Género no Atual Sistema Educativo Português. Coimbra: Quarteto Editora.

Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI. II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias. Porto: FPCEUP.

Ferreira, M. (2003). Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças. In Telmo Caria (Org.), Experiência etnográfica

em Ciências Sociais (pp. 149-166). Porto: Edições Afrontamento.

Filgueiras, M. (2010). O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade Aberta.

Freire, P. (2014). Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Jesus, A. (2012). Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – Um estudo de caso (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade de Aveiro.

Marchão, A. (2012). No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e construir oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A., Bento, A. (2012). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. III Seminário de I&DT.

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.

Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. Educação e Pesquisa, 25(pp. 57-68).

Nucci, L., Killen, M., & Smetana, J. (1996). Autonomy and the Personal: Negotiation and Social Reciprocity in Adult-Child Social Exchanges. In M. Killen (Ed.), Children´s Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences (pp. 7- 24). New York: Joussey-Bass.

Oliveira, R. e Siqueira, J. (2004). Autonomia e Vulnerabilidade na Vida dos Adolescentes.

Revista da Faculdade Médicas Sorocaba, v.6, n.º 2, (pp-57-61). Brasil.

Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX, 395-410.

Ponte, P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Refletir e investigar sobre a prática profissional. (pp.5-2). Lisboa: APM.

Portugal, G. (2000). Grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de infância. (GEDEI, Ed.) Infância e Educação Investigação e Práticas, 1(pp. 84- 105).

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE, Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (pp. 33- 67). Lisboa: CNE

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. Mesa Redonda. As questões do atendimento e educação na 1ª infância: investigação e práticas (pp. 47-60)

Portugal, G. & Leavers, F. (2010). Avaliação em educação pré-escolar –

Sistemas de acompanhamento das crianças. Porto: Porto editora.

Prates, M. (2014). Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância. (Dissertação de Mestrado). Retirada da ESE Portalegre.

Sarmento, M. (2002). As Culturas da Infância. Nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Textos de trabalho. Braga: CEDIC.

Saavedra, L. (2005). Aprender a Ser Rapariga, Aprender a Ser Rapaz: Teorias e práticas da escola. Coimbra: Almedina.

Silva, F. (2008). Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade de Lisboa

Silva, M. (2009). Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade de Lisboa

Silva, F. (2015). Construções de identidade de género na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI, In 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis

Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rpdrigues, I., Alves, M. & Tavares, T. (2005). Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.

Sousa, S. (2003). A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto de pré-escolar. (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade Fernando Pessoa.

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

Vasconcelos, T. (2016). Aonde pensas tu que vais?. Lisboa: Porto Editora

Vilelas, J. (2009). Investigação: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

ANEXO 1 - TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NOTAS DE CAMPO

Tabela 1

Análise de conteúdo das respostas das educadoras de infância na entrevista por focus group e das motas de campo derivadas das observações realizadas em contexto

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Autonomia	Definição	Autonomia funcional	FGE3 - ...é ser capaz de resolver e tomar decisões para fazer sozinho..." FGE2 - "É realizar ações por si próprio..." FGE4 - "...capacidade de fazer as coisas sozinho"
		Independência	FGE1 - "...é ser independente." FGE3 - "...devemos deixar a criança fazer naturalmente a sua exploração."
		Socialização	FGE1 - "...estabelecer relações com os outros..."
	Aquisição da autonomia pela criana	Intervenção mínima do adulto	FGE1 - "...fazendo as coisas sozinha sem a intervenção do adulto..." FGE4 - "O adulto deve intervir o mínimo possível..." FGE1 - "...atingir ou concretizar algumas coisas com a mínima intervenção do adulto."
		Aprendizagem pela partilha	FGE3 - "...através do partilhar e o cooperar...porque já começa a estabelecer relações de socialização."
		Aprendizagem pela exploração	FGE4 - "Nos momentos em que a criança explora o espaço..." FGE3 - "...dar oportunidade à criança de explorar autonomamente"
		Individualização	FGE3 - "Inicialmente é individual e depois social..."
Igualdade de género	Igualdade de género em creche	Existência de igualdade de género	FGE1 - "Sim, não fazemos distinção" FGE4 - "Para mim são todos iguais, menino ou menina." FGE3 - "Podemos, eu não faço atividades diferenciadoras do género" FGE2 - "Eu acho que há igualdade de género, às vezes depende é das características das crianças"

	Trabalho pedagógico com as crianças, equipa e famílias	Igualdade de papéis	FGE4 - "...na área da casinha, por exemplo, os meninos fazerem as mesmas coisas..." FGE3 - "...acho que a nível das meninas há uma atenuação, há muitas que trazem uma bola ou um carrinho de casa." FGE2 - "...a nós educadoras não nos constrange que um menino esteja a brincar com uma boneca...."
		Diferenciação de papéis	FGE4 - "...mas as meninas escolhem sempre primeiro a casinha e os meninos a garagem e os jogos e não contrariamos isso" FGE1 - "...dificilmente vês um menino a trazer uma barbie de casa e dificilmente vês uma menina a trazer um carrinho ou uma mota." FGE1 - "As batas dos meninos são diferentes das meninas e fomos nós que escolhemos..." FGE4 - "Nós inconscientemente fazemos isso..." FGE1 - "Nós fazemos essa distinção. Eu pus uma fotografia do D. numa cartolina rosa e ia mudar. Não o fiz porque me fez o clique por causa do focus group." FGE2 - "...porque o rosa ainda é para menina." FGE3 - "O pai do L. quando o veio buscar perguntou logo porque é que ele estava com uma t- shirt rosa, de menina. Eu relativizei e não dei importância." NCE4 - "As crianças estão na sala, a pintar a prenda para o Dia da Mãe, uma base para tachos. A Educadora 4 é questionada sobre o porquê da elaboração daquela prenda em concreto. - Dá jeito às mães. " NCE1 - "As crianças acordam da sesta. A Educadora 1 e a auxiliar da sala penteiam os cabelos das meninas com os dedos, fazem os rabos de cavalo, colocam ganchos. Observo que não penteiam o cabelo dos meninos" NCE2 - "- Sai de cima da mesa, pareces mesmo um menino!" NCE2 - "... atira a bola de cores escuras para junto de 3 meninos e a bola com flores é entregue a uma menina."
	Papel do educador	Respeitar a criança	FGE3 - "O papel do Educador é acima de tudo, respeitar as escolhas livres e responsáveis de cada criança independentemente do seu género."
		Desconstruir estereótipos de género	FGE1 - "Observar e compreender as vivências de cada criança permite ao educador perceber valores e concepções de forma a agir intencionalmente na tentativa de eliminar ou reduzir alguns estereótipos impostos socialmente." FGE2 - "O educador deve nos primeiros anos de vida da criança, fomentar a consciencialização para a importância da igualdade entre os géneros, de forma a contribuir para uma sociedade livre de preconceitos e discriminação."
		Promotor da igualdade de género	FGE1 - "...sensibilizar as famílias e restante equipa para que sejam adotadas práticas que viabilizem a igualdade de género." FGE2 - "...promover a temática através de reflexões e momentos de discussão em equipa".

Formação a nível da igualdade de género	Formação inicial	Abordagem à temática	FGE3 - "Tive na cadeira de Pedagogia, mas muito ao de leve, não explorámos..." FGE1 - "Foi abordado em Ética, foi até a Teresa Vasconcelos que falou naquilo das batas..."
		Não abordagem à temática	
	Formação contínua	Não abordagem à temática	FG2 - "Nunca fiz, não senti necessidade, não era uma temática que questionasse" FG3 - "Nunca me foi proposto pela instituição, nem nunca procurei" FG4 - "Nunca tinha sentido ou refletido sobre isso, acho que é senso comum...por isso nunca tinha procurado formação na área..." FG1 - "Não...mas depois chegamos ao mercado de trabalho e vimos bonequinhos azuis nos cabides dos meninos e rosa nos cabides das meninas. Se calhar é melhor, não?"
Instrumentos orientadores da prática	Projeto pedagógico	Contemplação da autonomia	FGE2 - "A área de autonomia está lá espelhada. São planeadas atividades para a construção da mesma..." FGE1 - "Mas agora que penso nisso, acho que só está a funcional" FGE3 - "A autonomia é uma das áreas de desenvolvimento do meu projeto"
		Não contemplação da igualdade de género	FGE1 - "Não, não está, a igualdade de género não está." FGE4 - "Nunca me lembrei disso." "No meu não está." FGE3 - "Nunca me lembrei disso." "No meu não está." FGE2 - "Nunca tinha refletido sobre essa temática para o projeto."
	Projeto educativo	Contemplação da igualdade de género	FGE2 - "Acho que faz mais sentido aí." FGE3 - "Porque tem de ser algo sempre trabalhado." FGE1 - "Pode fazer parte das nossas linhas orientadoras." FGE4 - "Acho que sim, parece-me mais pertinente."
Promoção da autonomia da criança	Igualdade de oportunidades	Práticas não diferenciadoras	FGE2 - "Todas as crianças têm as mesmas oportunidades..." FGE4 - "Sim, as atividades a nível da autonomia são as mesmas. Não fazemos distinção de género" FGE1 - "Sim, têm a mesma autonomia, agora não quer dizer...não quer dizer que as meninas não se agrupem mais numa determinada área e os meninos noutra, mas noto isso mais quando são mais crescidos" FGE3 - "Eu acho que dou oportunidades iguais a todos, seja menino ou menina"
		Práticas diferenciadoras	NCE3 - "A Educadora 3 vai ter com o menino e fala para ele num tom mais alto. Está em pé, a olhar para baixo para a criança. A seguir interpela a menina. Baixa-se, olha-a nos olhos e fala num tom mais baixo que aquele que falou para com o menino."
	Recreio	Inexistência de diferenças entre géneros	FGE2 - "As meninas correm tanto como os meninos, e jogam à bola... acho que nestas idades eles ainda não se agrupam por género. Mas na sala dos 2/3 anos já noto alguma diferença"

		Existência de diferenças entre géneros	FGE4 - "Os meninos correm mais, são mais físicos...alguns, influenciado pela família, imitam gestos de luta" FGE3 - "Só querem jogar à bola, pelo menos os meus. De trepar, subir e descer..., Os jogos preferidos deles envolvem sempre uma bola,..." NCE1 - "Uma criança do género feminino sobe as escadas do escorrega ajudada pela educadora da Sala I. A seguir uma criança do género masculino sobe sozinha os degraus. - Vá, sobe, tu consegues! - verbaliza a Educadora 1. E a criança sobe sozinha." NCE4 - "Um menino no recreio, sobe para uma estrutura com corda. Balança-se na corda e depois sai. Uma menina agarra a corda e começa a baloiçar- se. A Educadora 4, verbaliza: - Cuidado. Podes cair!"
	Sala de atividades	Inexistência de diferenças entre géneros	FGE2 - "Não noto diferença na sala. Brincam da mesma forma, com os mesmos brinquedos" FGE1 - "Ainda são muito pequeninos. Ainda não se vê diferenças entre eles."
		Existência de diferenças entre géneros	FGE4 "Os meninos preferem a garagem e os jogos" FGE3 "Correm mais que as meninas dentro da sala. Fazem mais barulho também" NCE2 "Uma menina corre para o outro lado da sala. A Educadora 2 olha para a menina e observa-a. Um menino corre para o outro lado da sala também e a Educadora pede para o menino não correr na sala"

Nota: FG = Focus Group; NC= Nota de campo; EI = Educadora de Infância

Anexo 2 - Notas de campo

Nota de campo nº1

"As crianças estão na sala, a pintar a prenda para o Dia da Mãe, uma base para tachos. A Educadora 4 é questionada sobre o porquê da elaboração daquela prenda em concreto.

- Dá jeito às mães. -responde a Educadora 4. " (nota de campo, 7 de abril de 2016)

Nota de campo nº2

"Na área da Casinha, duas crianças de ambos os géneros começam a disputar um brinquedo e gritam um com o outro. A Educadora 3 vai ter com o menino e fala para ele num tom mais alto. Está em pé, a olhar para baixo para a criança. A seguir interpela a menina. Baixa-se, olha- a nos olhos e fala num tom mais baixo que aquele que falou para com o menino." (nota de campo, 13 de abril de 2016)

Nota de campo nº3

"As crianças da Sala 1, estavam a brincar no recreio. Uma criança do género feminino sobe as escadas do escorrega ajudada pela educadora da Sala I. A seguir uma criança do género
masculino sobe sozinha os degraus.
- Vá, sobe, tu consegues! - verbaliza a Educadora 1.
E a criança sobe sozinha." (nota de campo, 18 de abril de 2016

Nota de campo nº4

"A Educadora 2 vai buscar bolas para as crianças brincarem no recreio.
- Meninos, querem brincar com as bolas? E atira a bola de cores escuras para junto de 3 meninos e a bola com flores é entregue a uma menina." (nota de campo, 27 de abril de 2016)

Nota de campo nº5

As crianças e a equipa da sala estão a sair da sala para irem para o refeitório. Uma menina sobe para cima da mesa. A Educadora 2 verbaliza:

- Sai de cima da mesa, pareces mesmo um menino! (nota de campo, 3 de maio de 2016)

Nota de campo nº6

"As crianças estão a brincar na sala de atividades. Uma menina corre para o outro lado da sala. A Educadora 2 olha para a menina e observa-a. Um menino corre para o outro lado da sala também e a Educadora pede para o menino não correr na sala." (nota de campo, 7 de maio de 2016)

Nota de campo nº7

"Um menino no recreio, sobe para uma estrutura com corda. Balança-se na corda e depois sai. Uma menina agarra a corda e começa a baloiçar-se. A Educadora 4, verbaliza:
- Cuidado. Podes cair!" (nota de campo, 9 de maio)

Nota de campo nº8

"As crianças acordam da sesta. A Educadora 1 e a auxiliar da sala penteiam os cabelos das meninas com os dedos, fazem os rabos de cavalo, colocam ganchos. Observo que não penteiam o cabelo dos meninos." (nota de campo, 12 de maio de 2016)

Nota de campo nº9

"Um menino suja a t-shirt à hora de almoço. A Educadora vai à mochila e o menino não tem roupa. Procura na roupa que a instituição tem para estas faltas e só encontra uma t-shirt rosa. Questiona a educadora da sala ao lado.
- Não tens uma t-shirt azul? O L. sujou-se só tenho uma rosa e hoje é o pai que o vem buscar e ele não gosta que o menino vá assim. A outra educadora procura e entrega-lhe uma t-shirt verde que a educadora 1 veste na criança." (nota de campo, 2 de junho de 2016)

Nota de campo nº10

"Educadora 3 dirige-se para um bebé no recreio.
- Olá! Que bebé tão lindo que tu és! Olha mais atentamente e questiona:

- É uma menina?
A auxiliar da sala que acompanha a menina responde que sim.
- Opá, não consigo perceber. Parece mesmo um rapazinho!" (nota de campo, 6 de junho de 2016)

ANEXO 3 – Guião da entrevista por focus group

Guião da entrevista por focus group Dia: 7 de junho de 2016
Horário: 14h00

Local: Sala das Educadoras

Público-alvo: Educadoras de infância em Creche

Introdução

Orientações para a investigadora:

1. Começar o focus group (FG) por se apresentar e por apresentar às entrevistadas o projeto de investigação em que se insere;

2. Explicar o que é um FG e quais os objetivos definidos para a sessão prestes a iniciar;

3. Valorizar a colaboração das educadoras e pedir autorização para fazer a gravação áudio do FG garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato das participantes;

4. Pedir às educadoras que se apresentem, identificando o ano em que terminaram a formação inicial e o seu percurso profissional, a faixa etária e habilitações;

5. Dar início ao FG.

Questões a dinamizar

• O que é que entendem por autonomia?

• Como a acriança aprende a ser autónoma em creche? Deem exemplos concretos

• Podemos falar em igualdade de género em creche? Como pensam/trabalham pedagogicamente estas questões com as crianças, as famílias e as equipas?

• Qual é o papel do educador de infância na promoção da igualdade de género?

• Consideram que têm (in)formação nesta área? Estas questões foram abordadas na formação inicial? Se tiveram formação a posteriori, esta foi planeada pela instituição onde trabalham/trabalhavam ou foram vocês que a procuraram?

• O projeto pedagógico é um dos instrumentos que orienta a nossa prática. Estas duas questões (autonomia da criança e igualdade de género) estão contempladas no mesmo? De que forma?

• Consideram que proporcionam às crianças do género feminino e masculino as mesmas oportunidades a nível da autonomia? Há diferenças nos comportamentos das crianças em função do género na sala de atividades? No recreio? Deem exemplos concretos.

Conclusão

Querem acrescentar algo que não tenha sido abordado?