



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II

A influência dos estereótipos de género e etnia na planificação e organização do ambiente educativo de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na área da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Catarina Fernandes Chipenda

Orientadora: Professora Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva

junho, 2018

Agradecimentos

Aos meus pais por tudo o que fizeram por mim, até agora, por nunca duvidarem de mim, por me deixarem seguir os meus sonhos e os meus instintos, por me deixarem sair “debaixo das vossas asas” para “voar” sozinha, mas mesmo assim estarem sempre por perto para me ajudarem quando preciso e me dizerem que sou capaz e posso fazer tudo a que me proponho. Obrigada!

À minha avó que, apesar de ter partido antes de eu ter terminado o mestrado, sempre me apoiou e me amou incondicionalmente, mostrando sempre o orgulho que tinha em mim.

Aos padrinhos da minha mãe que são uns dos meus maiores apoios e estão sempre dispostos a ajudar.

À minha tia Isabel que sempre me apoiou e respeitou as minhas decisões, apesar de ao início achar que este não devia de ser o caminho que deveria seguir.

À restante família por estar sempre presente nos momentos mais importantes da minha vida.

Aos meus amigos por terem sido tão compreensivos durante estes cinco anos em que estivemos distanciados e nem sempre consegui estar presente nos momentos em que precisaram de mim.

Aos melhores amigos que Santarém me podia ter apresentado, obrigada por estes cinco anos, por todo o apoio, pelos momentos vividos, contudo registo um obrigada especial à Carolina Amaral por, durante quatro anos, ter partilhado comigo as 24 horas do seu dia a dia, e conseqüentemente, ter sido a maior companheira e o melhor apoio desta aventura.

Às minha colegas de casa por se terem tornado em elementos da minha família.

Aos meus afilhados por terem confiado em mim e me terem dado a melhor família académica possível.

A todos os professores com quem tanto aprendi durante o meu percurso académico, em especial aos professores Bento Cavadas, Ana Margarida Togtema, George Camacho e Maria João Cardona.

Um enorme agradecimento a todos os cooperantes, mesmo da licenciatura, pois foi a observar a prática pedagógica dos mesmos que consegui construir a minha identidade como docente.

Aos docentes que entrevistei pelo enorme contributo que deram ao meu trabalho e por o terem enriquecido com as suas vivências.

À Isilda que foi a minha Educadora de Infância e foi ela a responsável por eu ter escolhido este curso.

Ao Hugo que foi o meu professor de 1º CEB e sempre me incutiu que podemos aprender a brincar e que apesar de sermos professores também podemos ser amigos dos nossos alunos.

À Anabela e à Lina por se terem tornado no meu modelo a seguir, cada uma na sua valência.

Por último, à minha orientadora, a professora Marta Uva, porque sem ela nunca teria conseguido concluir este trabalho.

Resumo

Esta síntese resulta do culminar de dois anos de trabalho realizado a partir da experiência vivenciada durante o meu percurso académico, focando os estágios realizados no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escola e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Estes estágios fundamentaram o trabalho de pesquisa realizado sobre uma pesquisa sobre o tema dos Estereótipos, nomeadamente *A influencia dos estereótipos de género e etnia na planificação e a organização do ambiente educativo de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

O presente relatório está organizado em duas partes, uma direccionada para a apresentação do trabalho nos estágios curriculares de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e a outra para o trabalho de pesquisa sobre a temática em questão e o estudo com docentes.

O estudo, de natureza qualitativa, foi concretizado a partir da realização de entrevistas a educadoras e professores com o objetivo de saber se os mesmos quando planificam e/ou organizam o seu ambiente educativo têm em consideração os estereótipos de género e de etnia.

O trabalho de pesquisa realizado permite concluir que os docentes entrevistados têm concepções muito semelhantes sobre o tema e, no geral, recorrem às mesmas estratégias quando sentem que é necessária a sua intervenção.

Considero que a presente pesquisa foi muito relevante para o meu futuro como profissional de educação.

Palavras-chave: Educação, Estereótipos, Género, Etnia.

Abstract

This synthesis is a result of a two-year work, based on the experience I had during my academic career, focusing on the internships held in the Master's Program in Pre-School and Primary Education. These stages were the basis of the research work carried out on a research on the subject of Stereotypes, namely *The influence of gender and ethnicity stereotypes in the planning and organization of the educational environment of Early Childhood Educators and Teachers of the 1st Cycle of Basic Education*.

The report is organized in two parts, one directed to the presentation of the work in the curricular stages of the Master's in Pre-School Education and Teaching of the 1st CEB and the other to the research work on the subject in question and the study with teachers.

The qualitative study was carried out by conducting interviews with educators and teachers in order to know if they plan and/or organize their educational environment taking into account gender and ethnic stereotypes.

The research that has been carried out allows us to conclude that the interviewed teachers have very similar concepts on the subject and, in general, use the same strategies when they feel that their intervention is necessary.

I consider that the present research was very relevant to my future as an education professional.

Key words: Education, Stereotypes, Gender, Ethnicity.

Índice

Introdução.....	vii
Parte I	
O Estágio.....	1
1. Contextos de Estágio.....	2
1.1. Creche.....	2
1.2. Jardim de Infância.....	8
1.3. 1º Ciclo – 1º ano.....	14
1.4. 1º Ciclo – 4º ano.....	22
2. Balanço Final.....	27
3. Percurso Investigativo.....	31
3.1 Definição do problema.....	31
3.2. Pesquisa.....	33
Parte II	
Género, Etnia e Cidadania nas Primeiras Idades.....	34
1. Género e Etnia: Enquadramento teórico.....	35
2. Educação para a Cidadania no Currículo.....	36
3. O Papel dos/as Educador/a e Professores/as.....	38
Parte III	
Metodologia.....	40
1. Questão e objetivos do Estudo.....	41
2. Tipo de estudo e participantes.....	42
3. Recolha e tratamento dos dados.....	43
4. Apresentação e análise dos resultados.....	44
4.1. Concepções das educadoras.....	44
4.2. Concepções dos professores de 1º Ciclo.....	48
4.3. Concepções da professora especialista.....	51
5. Síntese comparativa dos resultados.....	54
Reflexão Final.....	56
Bibliografia.....	59
Anexos.....	62
Anexo I - Guião de entrevista.....	63
Anexo II – Entrevistas.....	65
Anexo III – Guião de análise.....	106

Índice de figuras

Figura 1 - Esquema da sala de 1 ano	3
Figura 2 - Realização de uma atividade orientada, mas com visão para todo o grupo	6
Figura 3 - Atividade do esparquete	6
Figura 4 - Atividade do concerto	7
Figura 5 - Placar com a definição de liberdade	12
Figura 6 - Comboio dos números.....	15
Figura 7 - Imagem da sala	16
Figura 8 - Peças do dominó	17
Figura 9 - Bolo	17
Figura 10 - Exemplo de uma das perguntas do <i>Quiz</i>	18
Figura 11 - Móbil com sólidos geométricos	19
Figura 12 - Representação de um foguetão com figuras geométricas	19
Figura 13 - Foguetão	20

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de crianças por sexo.....	2
Gráfico 2 - Número de crianças por sexo.....	9
Gráfico 3 - Número de crianças por idade.....	9
Gráfico 4 - Número de alunos por sexo	14
Gráfico 5 - Número de alunos por idade	14
Gráfico 6 - Número de alunos por sexo	23
Gráfico 7 - Número de alunos por idade	23

Índice que quadros

Quadro 1 - Identificação dos entrevistados	43
--	----

Introdução

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB realizei quatro estágios, dois no domínio da Educação Pré-Escolar, um em contexto de Creche e outro de Jardim de Infância, e outros dois no âmbito do Ensino do 1º Ciclo, um numa turma de 1º ano e outro numa turma de 4º ano.

Todos os estágios tiveram uma duração entre cinco a seis semanas.

O presente relatório expõe o meu percurso académico durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e encontra-se dividido em quatro partes:

Na primeira parte, apresento, brevemente, as instituições e os grupos de crianças com quem tive o prazer de estagiar, bem como os projetos de estágio que desenvolvi em cada um deles, exemplificando-os com algumas das principais atividades que realizei com as crianças/alunos no decorrer dos mesmos. De seguida, faço um balanço dos quatro estágios onde reflito acerca das maiores dificuldades que tive ao longo dos mesmos e de como foi notória a minha melhoria de estágio para estágio. Ainda nesta parte, abordo o meu percurso investigativo realizado, onde explico como cheguei ao tema e quais as principais questões que me coloquei. É de salientar que as caracterizações das instituições e dos grupos com que estagiei são realizadas através de observação direta e de diálogos informais realizados com as educadoras e professoras cooperantes.

Na segunda parte, retrato a pesquisa que desenvolvi a partir de uma situação vivida num dos estágios realizados, a qual deu origem à necessidade de perceber até que ponto os estereótipos de Género e de Etnia influenciam as planificações e a organização do ambiente educativo de educadores/as de infância e professores/as do 1º CEB. Para a realização do enquadramento teórico deste trabalho baseei-me nas várias leituras que fiz, começando por definir os conceitos chave da pesquisa, nomeadamente o conceito de estereótipo, género e etnia e como estas questões devem ser abordadas em contexto educativo.

Os estereótipos são um tema muito abordado, mas pouco desenvolvido em contexto educativo, existem vários tipos de estereótipos mas para a realização deste relatório foquei-me nos estereótipos de género e etnia uma vez que o primeiro foi o mote para o desenvolvimento da minha pesquisa e o segundo está muitas vezes associado ao primeiro, uma vez que coligam muito certos comportamentos a um determinado género e, conseqüentemente, a uma determinada etnia.

Seguidamente, na terceira parte, descrevo a pesquisa realizada, analiso as respostas dadas pelos docentes durante as entrevistas que lhes fiz e evidencio as principais conclusões a que, a partir da análise das entrevistas, cheguei.

No último capítulo deste relatório descrevo o balanço final de todo o percurso efetuado, tanto durante os estágios como durante o processo de investigação, refletindo acerca de todos os aspetos que considero importantes para me tornar numa boa profissional.

Parte I
O Estágio

1. Contextos de Estágio

1.1. Creche

O estágio em contexto de Creche foi realizado numa instituição sem fins lucrativos que funciona de acordo com a metodologia pedagógica João de Deus e que se dedica à Educação e à Cultura. Esta instituição situa-se perto da zona industrial de Santarém, num bairro maioritariamente habitado por famílias de classe média-alta e é composto por moradias unifamiliares.

Este estabelecimento recebe crianças desde a creche ao segundo Ciclo do Ensino Básico, e as suas instalações são adequadas para as diferentes faixas etárias das crianças que o frequentam. A instituição é composta por um edifício, onde as diferentes valências são as distribuídas: um salão principal, um polivalente onde as crianças a partir de um ano e meio realizam atividades de expressão motora e onde se realizam alguns eventos, nomeadamente as festas, e uma biblioteca. A escola tem espaços onde as crianças/alunos podem brincar, sendo que um é protegido com telhado.

Esta instituição foi construída a pensar em pessoas com dificuldades motoras, então contem rampas de acesso a todos os pisos e espaços, para facilitar o acesso de quem precisa.

O estágio realizou-se na sala de um ano, com um grupo constituído por 15 crianças (gráfico 1), sendo que existiam dois pares de gémeos do sexo masculino.

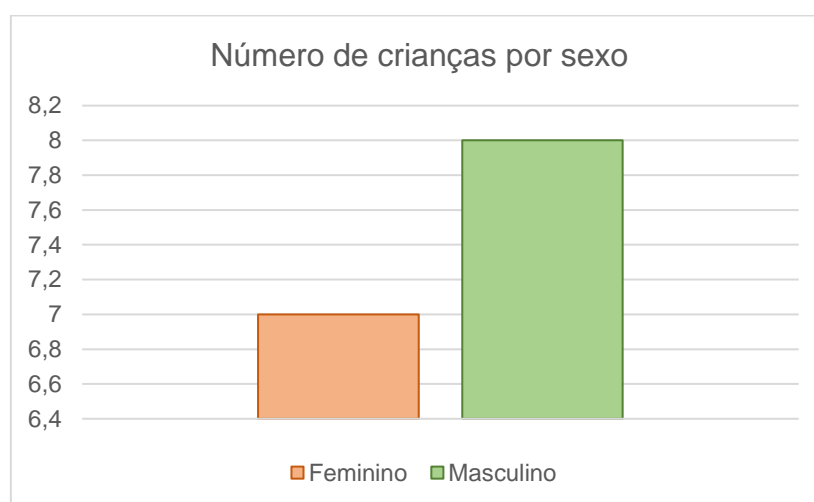


Gráfico 1 - Número de crianças por sexo

No início do ano letivo cerca de 10 crianças ainda não tinham um ano. Maior parte das crianças usava o gatinhar como modo de locomoção, apesar de se notar que muitas já estavam a começar a andar.

O grupo era composto por crianças autônomas, nomeadamente em algumas atividades (como no momento da brincadeira livre), expressavam-se através de gestos, tinham o sentido exploratório muito desenvolvido, eram muito dadas, participativas e gostavam muito de receber atenção.

A sala de atividade era retangular, ampla e iluminada, era decorada com desenhos coloridos alusivos aos animais de quinta e continha uma árvore em realce, feita com papel crepe, que representava mochos nos ramos e em cada mocho havia a fotografia de uma criança. A sala incluía quatro janelas de porta, que dão acesso ao pátio, a temperatura era amena, pois tinha os aquecedores continuamente ligados, tinha ainda dois placards, dois aquecedores, cinco sofás, um tapete azul, uma piscina de bolas, uma mesa de alimentação com cinco cadeiras, uma mesa que para além de servir para a elaboração de trabalhos, era também utilizada para as crianças almoçarem, dois armários com lavatório encastrado, duas prateleiras, oito cadeiras, quinze camas, quatro caixas de brinquedos, cabides e um espelho. Esta sala tem uma porta que dá acesso ao corredor do primeiro piso do Jardim-Escola e uma cancela que dá acesso à casa de banho da sala que, também, está ligada à casa de banho da sala de 1 ano e meio. A casa de banho contém um fraldário, uma banheira, duas sanitas adequadas aos tamanhos das crianças., dois lavatórios, dois espelhos, quinze bacias e um local próprio para deixar os resíduos. Na imagem abaixo podemos ver um esquema e a respetiva distribuição do espaço (figura 1).

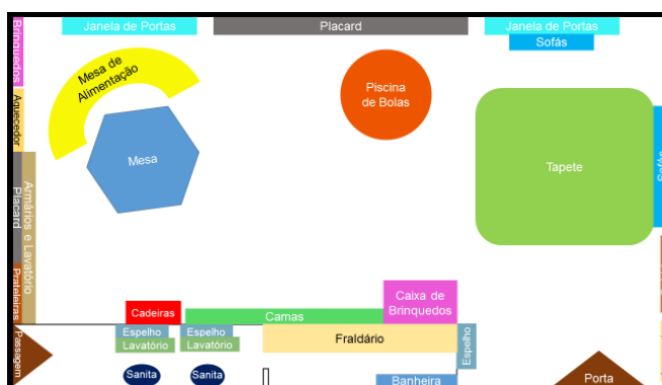


Figura 1 - Esquema da sala de 1 ano

Todos os elementos da sala estavam colocados estrategicamente, de modo a que as crianças os pudessem alcançar e que o centro da sala estivesse livre, para que, quer as crianças quer os adultos, pudessem movimentar-se livremente, criando elementos facilitadores de locomoção, autonomia e liberdade às crianças aquando a exploração dos objetos, que eram de distintos tamanhos, formas e texturas.

O projeto da Instituição tinha como tema a “Educação para a Cidadania” e pretendia preparar as suas crianças/alunos para se tornarem cidadãos capazes de conviver com várias culturas. Já em relação ao projeto de sala, a educadora não tinha nenhum previamente

definido. No entanto, a educadora realizava uma planificação anual na qual se baseava para realizar as suas planificações semanais. A planificação anual integrava conteúdos conceituais definidos pela mesma, os procedimentos, os métodos, as capacidades, as destrezas, os valores e as atitudes a trabalhar nas diferentes áreas de desenvolvimento. É importante referir que o maior objetivo da educadora era promover o desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico das crianças, assegurando sempre as suas necessidades básicas e a prestação de cuidados.

O projeto que eu e a minha colega de estágio realizámos com as crianças intitulava-se “Explorar os sentidos na Creche” e pretendia estimular o desenvolvimento das crianças a partir da exploração dos cinco sentidos em diversas atividades, proporcionando a oportunidade de terem novas experiências que promovessem a exploração e a aquisição de saberes por parte das mesmas, centrando-se no seu desenvolvimento global. Uma outra característica do projeto era a transversalidade, pois abordava diferentes áreas a partir das atividades propostas.

Nesta faixa etária as crianças ainda não pronunciam palavras. Apesar de conseguirem comunicar, podemos ver através das suas expressões a tocar, por exemplo, num material viscoso se isso para elas é uma experiência agradável ou não. Podemos até ouvir algumas das suas vocalizações e observar como estão surpreendidas com algo que esteja a acontecer à sua frente e, por isso, surgiu-nos a necessidade de observar as crianças a explorar os materiais. Quisemos proporcionar-lhes atividades que as envolvessem e lhes dessem prazer realizar, propondo-nos a fazer atividades ao nível sensorial, onde privilegiássemos sobretudo o tato, a visão, a audição e o paladar.

É necessário que a creche, seja um local acolhedor e harmonioso para as crianças e que as relações que se estabelecem entre educador/a-criança e entre pares sejam o mais seguras possíveis, pois Brazelton e Cramer (1992) referem que “à medida que os bebés adquirem um equilíbrio interno e começam a vivenciar a expectativa e a excitação dentro de um relacionamento seguro e previsível, passam a descobrir as capacidades emotivas e cognitivas de que são dotados” e que desta forma aprendem a “estimular e a responder aos adultos ao redor”.

Sabemos também que, segundo Piaget, citado por Cavicchia (sem data, p. 4), o desenvolvimento da criança se divide em diferentes estádios, sendo o que corresponde à primeira idade o Estádio Sensoriomotor (0-2 anos). Neste estádio a criança desenvolve e coordena capacidades sensoriais e motoras que aos poucos se vão tornando mais complexas, começando a coordenar esquemas e a experimentar novos meios através da exploração dos objetos com tentativas e erros. Nesta fase, a criança depende dos sentidos e

da ação para descobrir o mundo, começa a adquirir o conceito de “permanência do objeto” e a desenvolver a intencionalidade e compreensão de relações de causa-efeito.

É a segurança e o sentido exploratório que fazem com que as crianças tirem o maior partido das atividades propostas, que se empenhem e envolvam o mais possível, e foi isso que tentámos proporcionar-lhes durante o período de estágio, a partir das atividades desenvolvidas, não só a exploração dos sentidos, mas também o estabelecimento de relações.

Muitas das atividades realizadas na sala foram principalmente direcionadas para a Expressão Plástica e/ou para o desenvolvimento da motricidade das crianças, sempre de modo a que ficassem com um maior conhecimento do mundo que as rodeia.

No geral, as atividades que realizámos com as crianças correram bem, estimulámo-las tanto individualmente, como em grupo e tentámos que fossem o mais autónomas possível na realização das tarefas que lhes foram propostas.

Todas as atividades que realizei durante este estágio em creche, ajudaram-me a melhorar e a enriquecer o meu conhecimento em diversas áreas, mas, principalmente, a trabalhar com crianças tão pequenas.

Considero que me adaptei muito bem a toda a comunidade educativa da instituição, bem como á minha sala, tendo sido bem aceite pelas crianças, apesar de nem sempre estar em sintonia com a educadora cooperante.

Confesso que ao início não foi fácil trabalhar com crianças desta idade, pois era o meu primeiro estágio de intervenção e não sabia muito bem que tipo de atividades as crianças eram capazes de realizar. Queria que fossem o mais autónomas possível, com o passar das semanas comecei a ter uma visão mais clara. Uma das minhas maiores dificuldades foi encontrar uma estratégia para não perder o controlo do grupo quando realizava tarefas mais individualizadas com as crianças. Na altura do trabalho de mesa senti que não conseguia dar atenção ao grupo no geral, pois focava-me na(s) criança(s) com que estava a trabalhar no momento, o que fazia com que perdesse um bocado o controlo do grupo. Mas com o passar dos dias e com a aquisição de experiência e, principalmente, através da observação, fui reunindo estratégias para contornar a situação como, por exemplo, onde me posicionava na mesa para ficar de frente para o grupo e ter uma visão abrangente (figura 2).



Figura 2 - Realização de uma atividade orientada, mas com visão para todo o grupo

Uma das atividades que mais me marcou coincidiu com o dia em que a professora supervisora foi avaliar-me. Foi uma atividade de mesa onde as crianças tinham de tocar em esparguete cozido e numa pasta de gelatina e farinha, cujo objetivo era manipularem os materiais, para terem uma nova experiência com texturas diferentes. As reações foram muito distintas, uma das crianças adorou a experiência principalmente de tocar na pasta de gelatina e farinha, enquanto outras nem no esparguete queriam tocar. Apesar de não conseguir realizar a atividade como tinha planeado, pois a tinta de gelatina solidificou. Tive de recorrer ao uso de tinta (o que fez com que as crianças já não pudessem coloca-la na boca, o que condicionou a exploração livre que desejava), senti-me muito segura na realização da mesma e considero que tenha sido bem concebida (figura 3).



Figura 3 - Atividade do esparguete

Uma outra atividade que me marcou foi uma dedicada à Expressão Musical, iniciei a atividade com um concerto de jogo de sinos, com colaboração da minha colega de estágio, onde toquei as músicas “O Balão do João”, “Papagaio Loiro” e “O Meu Chapéu Tem Três

Bicos”. Após o concerto deixámos as crianças explorarem, gradualmente, tanto os jogos de sinos como outros instrumentos musicais, nomeadamente, um xilofone, um bloco de dois tons, dois reco-recos, dois tamborins e duas maracas. O envolvimento das crianças foi o melhor que podíamos esperar, mostraram muita curiosidade perante os instrumentos e exploraram-nos com muita satisfação (figura 4).



Figura 4 - Atividade do concerto

Apesar de ter tido algumas dificuldades na avaliação das atividades, pois para mim era complicado avaliar crianças tão pequenas utilizando outros métodos de avaliação que não o de observação direta, considero que durante o período de estágio cumpro os objetivos definidos que me propus, nomeadamente proporcionar diversas experiências que promovessem a exploração e a aquisição de saberes por parte das crianças, centrando-me no desenvolvimento global das mesmas.

A avaliação deste estágio é positiva, pois aprendi muito tanto a nível profissional, como pessoal. Aprendi que apesar das idades das crianças somos capazes de realizar atividades muito estimulantes e que cativam as crianças de modo a que se envolvam livremente. Aprendi também que apesar de nem sempre termos personalidades compatíveis com os nossos colegas, temos de arranjar estratégias que gerem consensos para que o nosso objetivo comum seja cumprido da melhor forma possível. Durante as semanas de estágio ajudei a educadora nas rotinas, no acolhimento, à hora das refeições e no repouso, empenhei-me o máximo que podia e superei várias barreiras pessoais, como já mencionei.

1.2. Jardim de Infância

O estágio em contexto de Jardim de Infância foi realizado numa Escola Básica com Jardim de Infância num bairro social na cidade de Santarém. A escola pertence à rede pública do Ministério da Educação e insere-se num agrupamento de escolas da cidade. Esta instituição localiza-se num edifício antigo, composto por dois blocos. No seu interior existem diferentes espaços, nomeadamente: cinco salas de aula, Jardim de Infância, sala de professores, refeitório, cozinha, sete casas de banho, dispensas, biblioteca, sala polivalente e espaço exterior. Na biblioteca é dado o apoio educativo, na sala polivalente, são realizadas as atividades de expressão motora e as crianças/alunos podem passar os intervalos consoante as condições climatéricas, e no espaço exterior, as crianças/alunos, também, realizam atividades de expressão motora, dependendo das condições climatéricas. A ligação entre espaços é efetuada tanto por escadas como pelo hall de entrada, onde se encontram os cabides destinados a cada criança/aluno e os placares onde são afixados alguns trabalhos realizados pelos mesmos.

No geral, a instituição preenche quase todos os requisitos que consideramos necessários para um funcionamento adequado. Contudo, é importante destacar alguns aspetos negativos com que nos deparamos, nomeadamente o facto das salas de aula serem bastante frias, não possuírem nenhum sistema de aquecimento ativo. Entretanto se tivessem muitos aparelhos ligados a luz ia abaixo, o facto de o refeitório não possuir grandes dimensões e não albergar toda a comunidade escolar, é outro aspeto negativo que encontramos. As turmas utilizavam o refeitório por turnos. Por último, o pavimento do espaço exterior ser de cimento foi também outra contrariedade.

A sala do Jardim de Infância era uma sala ampla e iluminada, com seis grandes janelas que recebiam luz solar durante todo o dia, evitando que a sala fosse mais fria. A sala era equipada com um aquecedor que amenizava o clima no inverno. Tinha uma porta que dava acesso ao recinto do recreio, e outra porta que dava acesso a uma casa de banho mista e ainda ao refeitório, onde as crianças comiam o lanche da manhã e almoçavam. A sala estava praticamente revestida de placards, tinha oito mesas retangulares, uma mesa redonda, duas mesas em meia-lua, uma estante, dois computadores, dois armários, vinte e duas cadeiras, e as áreas de aprendizagem. As áreas de aprendizagem estavam repartidas por:

- A área do desenho – destinada, tal como o nome indica, à Expressão Plástica, onde existiam à disposição das crianças vários materiais de desenho e vários tipos de papel;
- A área do recorte – destinada à Expressão Plástica, onde as crianças dispunham de vários tipos de papel, tesouras e cola;

- A área garagem – destinada ao Jogo Simbólico, onde existia um tapete com uma estrada, vários carros, e legos;
- A área da casinha – também destinada ao Jogo Simbólico, onde as crianças podiam contar com uma cozinha, uma mesa com bancos, uma lareira, armários, uma cama com nenucos;
- A área da biblioteca - onde existia uma estante com livros;
- A área da escrita - onde existia um quadro branco com canetas apropriadas para o mesmo.

A sala era constituída por um grupo multietário de 16 crianças (gráfico 2), com idades compreendidas entre os três e os seis anos (gráfico 3):

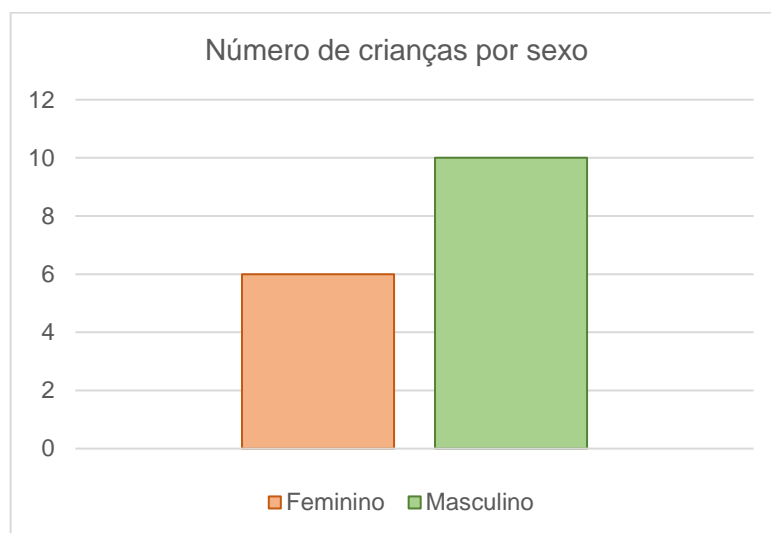


Gráfico 2 - Número de crianças por sexo

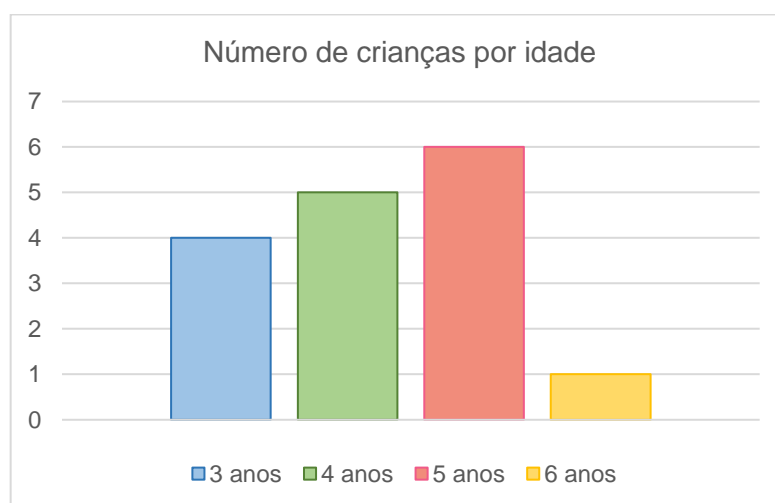


Gráfico 3 - Número de crianças por idade

Este grupo era muito interessado e empenhado nas atividades propostas, crianças autônomas em todos os momentos da rotina como, por exemplo: a higiene e a alimentação, se entreajudavam, os mais velhos apoiavam os mais novos.

Das 16 crianças que compunham este grupo, uma frequentava sessões de terapia da fala, duas vezes por semana. A terapeuta acompanhava a criança durante as atividades que eram realizadas na sala. Uma outra criança estava referenciada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apresentava um atraso global de desenvolvimento, com maior défice na linguagem oral. No entanto pudemos ainda observar, ao longo da nossa prática, que existiam algumas crianças que precisavam de acompanhamento individualizado, porque embora tivessem muita vontade de aprender, tinham muitas dificuldades na realização de tarefas, uma vez que se desconcentravam com muita facilidade e precisavam de mais tempo para realizarem as atividades propostas.

Não tivemos acesso ao Projeto Educativo da Instituição, mas tivemos acesso ao Projeto Educativo e ao Regulamento Interno do Agrupamento (2013), cuja missão é formar “cidadãos aptos e produtivos, capazes de optarem pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber”. Para que tal aconteça, as escolas responsabilizam-se pela disponibilização de uma oferta de percursos escolares atrativos e pelo planeamento de atividades que formem “cidadãos participativos e conscientes dos valores morais e cívicos promotores de bem-estar”.

Em relação ao projeto de sala, a educadora não tinha elaborado nenhum. No entanto, guiava-se pelo Desenho Curricular para a Educação Pré-Escolar do Agrupamento e realizava planificações mensais, pelas quais nos baseámos para a realização do nosso Projeto de Estágio.

Todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com este grupo de crianças partia da construção articulada do saber, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo a contemplar, abordadas de uma forma globalizante e integrada. A intencionalidade educativa decorria do processo reflexivo de observação, planificação, ação e avaliação, desenvolvido individualmente e/ou em grupo tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança, tanto a nível particular como do grupo em geral. No desenvolvimento das atividades e projetos a desenvolver ao longo do ano letivo, a educadora recorria a metodologias várias, dependendo das competências a atingir pelas crianças, tais como o Movimento da Escola Moderna (MEM), o High Scope e o Trabalho de Projeto.

Uma vez que a educadora cooperante não tinha projeto de sala definido e que as suas atividades se centravam muito em elementos do quotidiano, o projeto de estágio desenvolvido por mim e pela minha colega intitulou-se “O Mundo à Nossa Volta” e pretendia que as crianças

explorassem e adquirissem novos conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, através de múltiplas atividades que lhes propusemos, para que pudessem atingir objetivos como: respeitar os pares e os adultos, manipular diversos materiais, utilizar várias formas de locomoção, mostrar noção espacial, entre outros. A educadora cooperante já tinha previamente definido alguns temas que queria explorar com as crianças, nomeadamente o Oceanário (uma vez que as crianças realizaram uma visita de estudo na sexta feira antes do início do nosso estágio), o 25 de abril, o Dia da Mãe e a Primavera. Além destes temas nós propusemos à educadora incluir as profissões, uma vez que o Dia do Trabalhador calhou no mesmo dia que o Dia da Mãe.

Apesar de todas as crianças terem fases de desenvolvimento semelhantes entre os três e os cinco/seis anos, é preciso não esquecer que cada criança é única. Em algumas, o desenvolvimento esperado ocorre mais devagar; noutras é mais rápido do que o habitual. Estas diferenças normalmente têm pouco significado e, por isso, não precisam de ser alvo de atenção, a não ser que uma delas se acentue.

O MEM era o modelo pedagógico com que a educadora cooperante se identificava mais, apesar de não considerar que fosse o único modelo que seguia, então decidimos utilizar as mesmas estratégias que a educadora, para que não nos distanciássemos da rotina das crianças, como iniciar todos dias com uma conversa em grande grupo onde se escolhia o chefe do dia, se marcavam as presenças e havia um diálogo com as crianças sobre as atividades que se iriam realizar no presente dia e assuntos que despertassem a curiosidade das crianças, maioritariamente das vezes propostos pelas mesmas.

Com a ajuda do meu par de estágio, consegui pôr em prática todas as atividades a que nos propusemos e alcançar todos os objetivos propostos tanto pela educadora como por nós próprias. Tentámos planificar atividades diferentes das que as crianças já estivessem habituadas, para que houvesse sempre um efeito surpresa e principalmente para lhes transmitir novas experiências. Tentámos sempre que as crianças aprendessem através de jogos, experiências, músicas, utilizando sempre diversas abordagens e da forma mais lúdica possível.

Neste estágio todas as atividades foram bem concebidas, as crianças mostraram-se recetivas e colaboraram sempre connosco, mas há duas que tenho de destacar, porque foram as que mais me marcaram a primeira porque abordámos um tema que pessoalmente me diz muito e a segunda porque foi muito melhor concebida do que tínhamos planeado.

A primeira foi realizada durante uma semana. Concretamente a semana em que abordámos o 25 de abril. Considero que foi uma das mais gratificantes, pois conseguimos através de histórias, músicas, vídeos e atividades de Expressão Plástica que as crianças percebessem o porquê desse dia ser tão importante para o nosso país. Tendo em conta que

estávamos em Santarém tanto nós, como a educadora, achámos por bem explorar o tema ao máximo, mas de forma a que as crianças não se sentissem “massacradas”. Fomos até à estátua de Salgueiro Maia, ensinámos as crianças a dizer as senhas de abril e fizemos um placar onde escrevemos a definição de liberdade. Foi uma atividade que envolveu toda a sala: as crianças, a educadora, a auxiliar e nós estagiárias. No final da semana todas as crianças eram capazes de explicar o que foi o 25 de abril, o que para mim foi muito gratificante (figura 5).

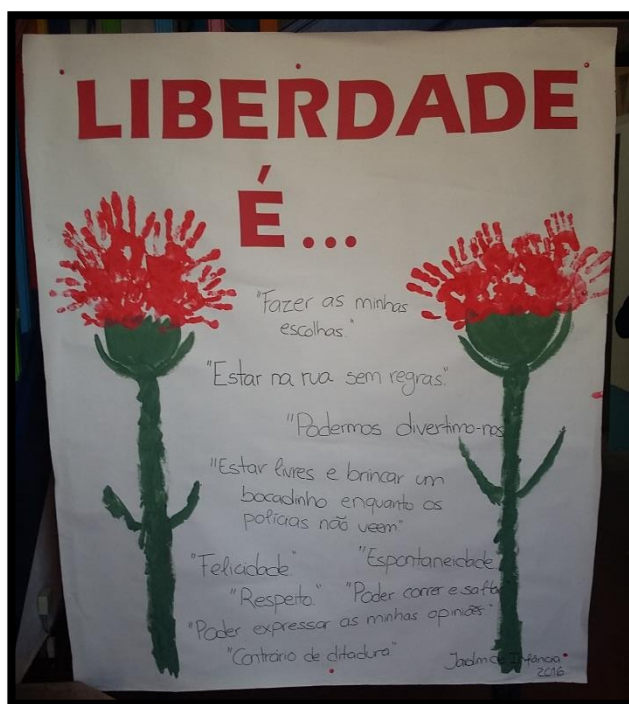


Figura 5 - Placar com a definição de liberdade

Outra atividade que me marcou foi uma visita programada pelo bairro, durante a semana, quando estávamos a explorar o dia do trabalhador. Levámos as crianças a ver as pessoas nos seus postos de trabalho e, no meu ponto de vista, isso foi uma mais valia. Não só pelo facto de sairmos do contexto de sala, mas também para que as crianças tivessem oportunidade de fazer as perguntas que quisessem aos verdadeiros profissionais. Por exemplo, quando começámos a abordar o tema, das profissões, uma das crianças disse que quando crescesse queria ser cozinheira, então no dia em que fomos visitar o bairro, como ainda era cedo, entrámos num restaurante e pedimos autorização para que as crianças falassem com os empregados de mesa e com as cozinheiras e, caso fosse possível conhecessem cozinha, uma vez que era o sonho de uma das crianças. A criança em questão foi pela mão da cozinheira à cozinha, uma vez que ainda não tinham nada ao lume, e acabou a visita muito feliz porque tinha entrado na cozinha de um restaurante.

Considero o facto de me sentir à vontade a trabalhar com crianças destas faixas etárias contribuiu para a forma entusiástica com que encarei e vivi este estágio, tendo estabelecido

uma ótima relação com as mesmas. E sem dúvida que a ajuda da educadora cooperante, e até mesmo da nossa auxiliar, fez com que este estágio tenha sido muito bem-sucedido. Acho que a maior dificuldade que tive na realização de atividades foi na gestão do tempo: não tinha bem a noção de quanto tempo uma atividade poderia demorar, mas, no geral, ultrapassei algumas dificuldades e aprendi muito, o que faz com que a avaliação deste estágio seja positiva.

1.3. 1º Ciclo – 1º ano

O primeiro estágio na valência de 1º Ciclo foi realizado na mesma instituição do que o estágio realizado na valência de Jardim de Infância, numa turma de 1º ano. A turma era constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os seis e os oitos anos.

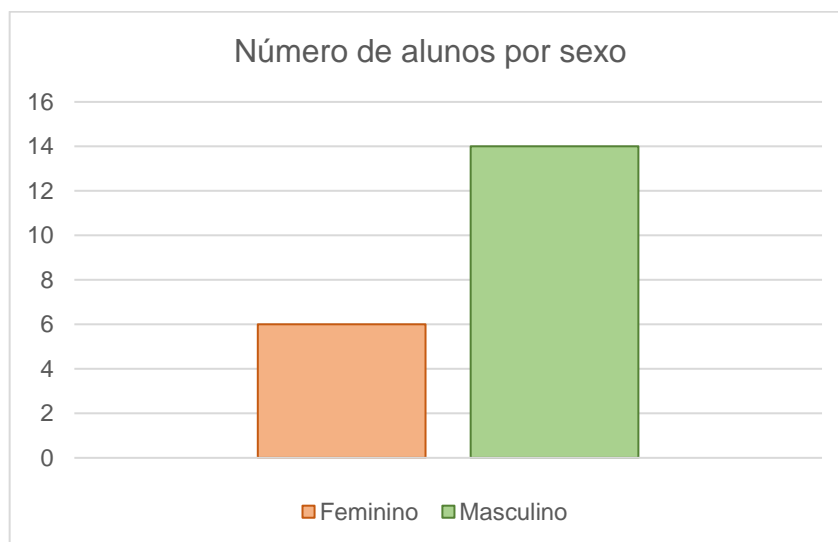


Gráfico 4 - Número de alunos por sexo

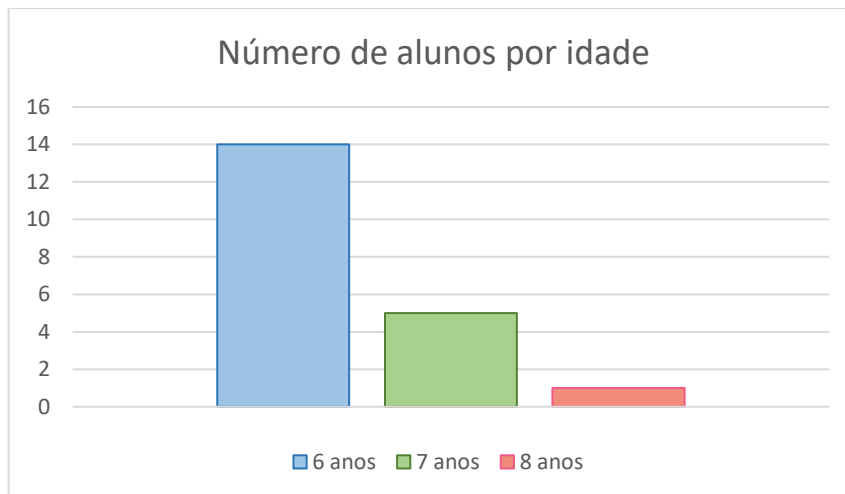


Gráfico 5 - Número de alunos por idade

Para que a aprendizagem dos alunos fosse de sucesso a turma podia contar com a professora titular, uma professora de Educação Especial, uma professora de Apoio Educativo e os professores referentes às respetivas AEC's.

Dos 20 alunos que compunham a turma, cinco encontravam-se matriculados no 2ºano, embora acompanhassem e efetuassem todas as atividades realizadas em 1.º ano, desses cinco alunos, um possui NEE e, por isso, era acompanhado pela professora de Educação Especial, durante um certo período semanal.

A turma constituía um grupo muito heterogéneo, tanto no que dizia respeito à assiduidade e à pontualidade, como em relação ao interesse demonstrado pelos alunos na realização das tarefas propostas. Entretanto só um pequeno número do grupo é que representava estas características. A maioria gostava de ouvir histórias, tinha criatividade e um grande espírito de entreajuda. No entanto, os problemas de falta de atenção e desconcentração eram uma constante. A turma era um pouco desorganizada nas intervenções, e eram notórias algumas dificuldades no cumprimento de regras de comunicação dentro da sala de aula o que por vezes dificultava a aprendizagem.

A sala possuía todos os requisitos necessários para que a transmissão dos valores e conhecimentos dos mais diversos conteúdos fossem realizados da melhor forma. A sala estava equipada com vários armários para organização do material e uma estante onde estavam guardados os manuais e os dossiês dos alunos. Material que utilizamos na nossa prática pedagógica, principalmente o material destinado à área da Matemática, como exemplo: as tabelas do 10 para realizar operações com os alunos, o abaco, quando explorámos a dezena e o material Cuisenaire, para a decomposição dos números (figura 6). A sala ainda dispunha de dois placares de cortiça, um quadro de ardósia, um quadro um interativo e diversas mesas e cadeiras. Tinha uma boa iluminação natural, uma vez que dispõe de várias janelas amplas. Beneficiava ainda de um aparelho de ar condicionado que era ligado só quando estivesse muito frio e em tempo limitado para garantir a estabilidade da luz (figura 7).



Figura 6 - Comboio dos números



Figura 7 - Imagem da sala

O Projeto Curricular de Turma foi realizado pela professora titular e dava resposta às necessidades educativas e os ritmos de aprendizagem de cada aluno e da turma, respeitando o princípio da diferenciação pedagógica.

A nível de conteúdos, era na área do Português que os alunos apresentavam maiores dificuldades, principalmente ao nível da leitura. Por essa razão, decidimos através de diálogos contínuos com a professora cooperante que o nosso projeto de estágio se iria focar nessa área e que se iria intitular “Vamos começar a ler!”. Aproveitámos o facto de os alunos estarem a ter o primeiro contacto com as letras (o facto de termos alunos repetentes não influenciava em nada, uma vez que planificávamos de igual modo para a turma toda) para que a aprendizagem fosse feita através de atividades lúdicas.

Uma vez que aprender a ler é um dos maiores desafios com que se deparam os alunos do 1º ano, nós, profissionais de educação, temos de utilizar diferentes metodologias de ensino e diversos recursos pedagógicos para variar as práticas pedagógicas de modo a que a aprendizagem, por parte dos nossos alunos, seja um sucesso. A aprendizagem da leitura não é somente a aquisição de novos conhecimentos, e, por sua vez, ensinar a ler não se limita à transmissão dos mesmos. Ensinar a ler é, segundo Celine Marcelino (2008, p. 8), “ensinar a obter o máximo de significado do material escrito, com a máxima autonomia possível.” Assim, começámos a planificar as diferentes estratégias que iríamos utilizar para trabalhar cada letra com os alunos. Iniciávamos a abordagem de cada letra de forma diferente, fazendo questão de que cada vez que introduzíssemos uma nova letra, o fizéssemos através de um jogo, fizemos uma caça ao tesouro para introduzir a letra R, fizemos dominó (figura 8) e um bolo (figura 9) para introduzir a letra B, um *Quiz* para introduzir a letra M (figura 10), entre outras, tudo atividades que são conhecidas pelos alunos, mas que maior parte das vezes são relacionadas ao método de ensino-aprendizagem, mas sim numa componente mais lúdica,

mas tendo sempre em conta que haviam atividades que faziam parte da rotina da professora e cuja realização seria obrigatória.



Figura 8 - Peças do dominó



Figura 9 - Bolo

1. Qual o fruto da macieira?



Figura 10 - Exemplo de uma das perguntas do *Quiz*

Em relação às atividades que tanto eu como o meu par de estágio planificámos nem todas foram realizadas, pois o nosso grupo tinha muitas dificuldades no Português e na Matemática e a professora titular achou pertinente forçarmo-nos mais nessas duas áreas para que as crianças conseguissem ter as bases bem consolidadas, por isso o Estudo do Meio muitas vezes ficou para trás. Apesar de não termos conseguido realizar todas as planificações tanto de Estudo do Meio com das Expressões, as duas áreas foram exploradas. As Expressões, principalmente as Plásticas, surgiram ligadas a quase todas as atividades realizadas em Estudo do Meio, desde a criação da árvore genealógica dos alunos, à exploração do Globo Terrestre, onde os alunos tiveram de reproduzir um Globo em três dimensões e onde aproveitamos para trabalhar também a multiculturalidade, introduzindo o tema dos diferentes tipos de casas que existem nas nossas sociedades. Também conseguimos articular as Expressões com a Matemática, onde criámos um móbil a partir de diferentes sólidos geométricos (figura 11), ou quando pedimos aos alunos que a partir de figuras geométricas representassem um foguetão (figura 12).



Figura 11 - Móbil com sólidos geométricos

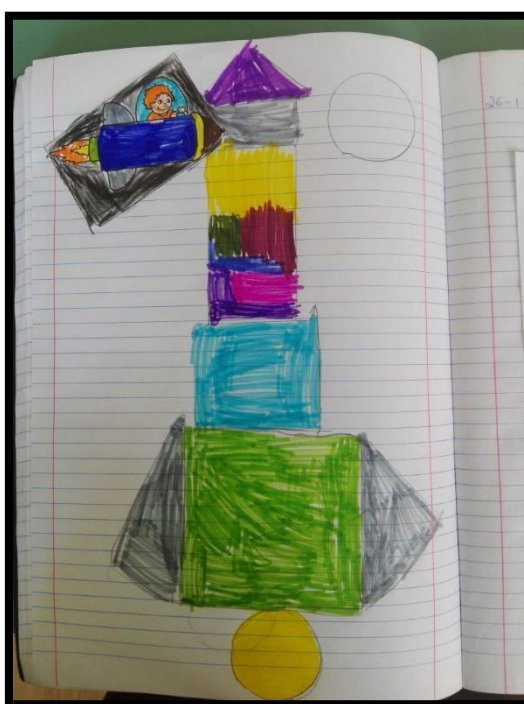


Figura 12 - Representação de um foguetão com figuras geométricas

A atividade do foguetão foi uma das que mais gostei de fazer, pois consegui trabalhar a interdisciplinaridade de áreas nesse dia. O objetivo principal era, no final da tarde, iniciar a abordagem das fases da Lua (Estudo do Meio), então iniciei a aula com um diálogo com os alunos sobre o Universo, matéria já trabalhada em Estudo do Meio. De seguida questionei os alunos sobre o que podemos encontrar no universo, se já alguém lá foi e como é que podemos

lá chegar, esperando que os alunos abordassem o tema a Lua e chegassem ao foguetão. Após encaminhar os alunos para a resposta que pretendia fiz uma pequena revisão das formas geométricas através de um foguetão que construí (figura 13) e das figuras geométricas (figura 12), acabada a atividade relacionada com Matemática passei a atividades direcionadas ao Português onde li o livro intitulado “Onde está a Lua?” e fiz perguntas de interpretação aos alunos, de modo a que no final tivesse um diálogo com a turma para os recordar dos conceitos abordados durante o dia. Após o diálogo expliquei à turma que a lua é o satélite natural da terra e que tem fases, consoante a sua posição entre a Terra e o Sol. Era suposto ter usado um PowerPoint para me auxiliar, mas como nessa tarde faltou a luz tive de improvisar e desenhar no quadro as diferentes fases da lua. Acabou por ser um pouco mais complicada a compreensão por parte dos alunos, porque o meu jeito para o desenho não é o melhor, mas no final eles conseguiram compreender o que lhes transmiti e também eram novos conceitos, teriam de ser revistos. Considero que apesar de a luz ter faltado esta foi uma boa atividade, pois consegui conduzir todo o dia em torno do mesmo assunto, abordando diferentes matérias e utilizando estratégias distintas.



Figura 13 - Foguetão

Um outro momento que me marcou, pela positiva, foi uma intervenção que fizemos sem termos planificado. Numa tarde que dedicámos à Expressão Plástica para a realização do Globo Terrestre dividimos a turma em grupos e distribuímos as tarefas a cada grupo. Após termos distribuído as tarefas e os alunos começarem a trabalhar lembramo-nos que podíamos animar um pouco mais a sala de aula e descomprimir as crianças, uma vez que o trabalho que estavam a realizar não exigia uma enorme concentração, então perguntámos a cada

aluno qual era a sua música preferida e registámos no quadro. Após termos todas músicas registadas dissemos às crianças que as iríamos pôr a tocar, mas caso eles começassem a dispersar e não realizassem as tarefas que lhes tinham sido propostas desligaríamos a música. A ideia foi um sucesso, os alunos ouviram as músicas enquanto trabalhavam e até acabaram as tarefas mais cedo do que era previsto. Então em vez de lhes darmos mais tarefas deixámos os alunos dançarem livremente pela sala de aula até tocar para sair.

Dos quatro estágios durante o Mestrado este foi o mais desafiante, eu queria muito trabalhar com uma turma de primeiro ano, mas só o facto de saber que estava perante uma turma que dependia de mim para ter todas as suas bases tanto ao nível de escrita como da matemática fazia com que sentisse um grande “peso” em cima de mim. O facto de ter uma professora cooperante como a que tive fez com que este sentimento fosse passando. Apesar de ter sido o mais desafiante, foi um dos meus preferidos, porque saber que nem todas as crianças mostravam interesse ou não eram muito trabalhadoras, fazia com que eu sentisse mais vontade de trabalhar com elas, de tentar cativá-las e motivá-las. Trabalhar com este grupo tão heterogéneo foi um desafio enorme, porque ao querer chegar a todos os alunos tinha de arranjar maneira de utilizar estratégias que cativassem todos os alunos, mas que ao mesmo tempo proporcionassem um momento de aprendizagem tanto para os que estavam mais avançados como para os que tinham maior dificuldade a acompanhar o ritmo geral da turma.

1.4. 1º Ciclo – 4º ano

O segundo estágio na valência de 1º Ciclo foi realizado numa Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância pertencente a um dos Agrupamentos de Escolas de Santarém, numa turma de 1º ano.

A instituição situa-se num bairro da cidade de Santarém que tem zonas habitacionais de renda económica, como por exemplo, a de Serviços Sociais da Polícia de Segurança Pública e a da Cooperativa de Habitação para Jovens, edifícios de qualidade média a superior e uma enorme área com vivendas, e ainda cafés, restaurantes, lojas de roupa, cabeleireiros, farmácias, bombeiros, hospital, instituições bancárias, escolas, imobiliárias, correios, entre outras.

O estabelecimento de ensino aceita crianças com idades compreendidas entre os três e os 12 anos e é composto por um edifício de dois pisos, ligados entre si por uma escadaria principal e ligados às diversas divisões por corredores. No 1º Piso podemos encontrar a entrada principal, a maior parte das salas de aulas, a sala dos professores, uma sala direcionada para a multideficiência, uma sala de apoio, o ginásio, a biblioteca, três casas de banho para os alunos, sendo uma delas adaptada para crianças com Necessidades Educativas Especiais, e uma casa de banho para os adultos.

No rés-do-chão podemos encontrar duas salas de jardim-de-infância, duas salas de aula, o polivalente, o recreio, o refeitório, a sala dos funcionários, três casas de banho para os alunos, sendo uma delas adaptada para crianças com Necessidades Educativas Especiais, e uma casa de banho para os adultos. Estamos perante um edifício adaptado, pois também possui um sistema de sinais no teto, direcionado aos alunos surdos, com o intuito de avisar as crianças do toque de entrada e saída.

Em relação à sala de aula, possui todos os equipamentos necessários para que a transmissão dos valores e aprendizagens dos mais diversos conteúdos sejam efetuados da melhor forma, na medida em que possui um armário de parede onde está guardado todo o material, uma estante com os manuais e os dossiês dos alunos, um placar de cortiça, um quadro de ardósia, um quadro interativo, diversas mesas e cadeiras. A sala conta com uma boa iluminação natural, uma vez que dispõe de grandes janelas que recebem luz solar durante todo o dia e ainda com ar condicionado.

A turma era constituída por 26 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.

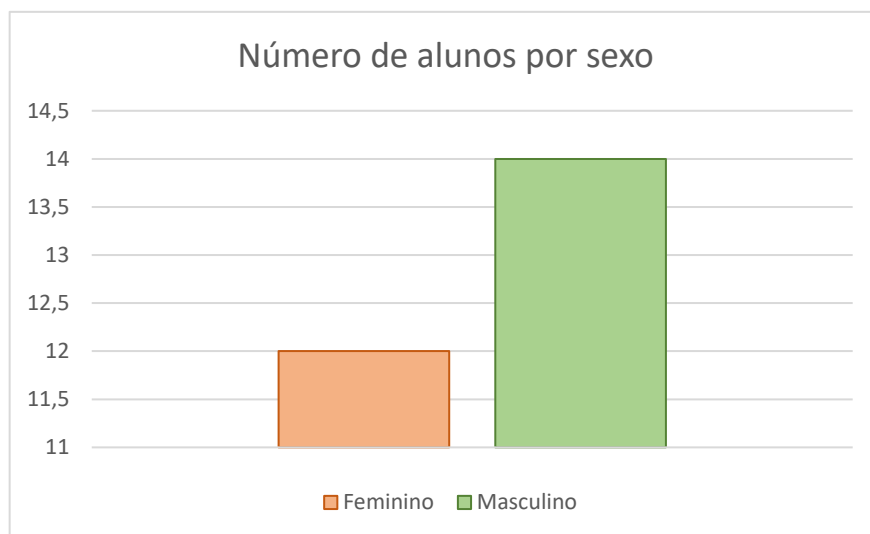


Gráfico 6 - Número de alunos por sexo

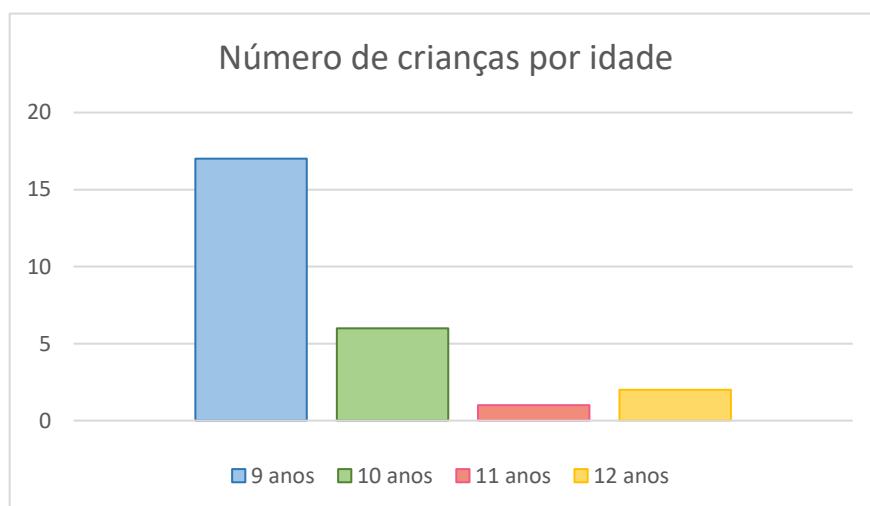


Gráfico 7 - Número de alunos por idade

Dos 26 alunos que compõem esta turma, um deles possuía NEE e encontrava-se na sala de multideficiência acompanhado por uma professora de educação especial e só participava nas atividades de grande grupo de Expressões, ou quando se cantava os parabéns, aos colegas aniversariantes. Desses 26 alunos, três eram repetentes.

Para que a aprendizagem global dos alunos fosse efetuada da melhor forma, a turma podia contar com a professora titular, uma professora de Educação Especial, uma professora de Apoio Educativo e os professores referentes às respetivas AEC's.

O Projeto Educativo do Agrupamento pretendia promover uma educação para todos, ou seja, uma educação que assentasse no respeito pela diversidade, uma vez que existia

uma articulação entre os diferentes níveis de ensino. Por sua vez, o Projeto Curricular de Turma dava resposta às necessidades educativas e aos ritmos de aprendizagem, de cada aluno e da turma, respeitando o princípio da diferenciação pedagógica, o que fez com que a caracterização da turma e dos alunos fosse decisiva e determinante, tanto no que dizia respeito à aplicação dos diversos recursos educativos, metodologias, estratégias e atividades disponíveis e possíveis, de modo a que os alunos aprendessem e desenvolvessem as suas competências de forma a cumprir e superar os resultados esperados.

Aquando o início do estágio, eu e a minha colega de estágio sabíamos que queríamos fazer um projeto cuja exploração do tema fosse da maior pertinência possível para o grupo em questão, uma vez que o nosso principal objetivo era fazer algo que contribuísse para o desenvolvimento pessoal e autónomo de cada aluno para o desenvolvimento do trabalho em grupo. Após dialogarmos com a professora cooperante decidimos que os “Jogos” seriam o tema do projeto, uma vez que através dos jogos os alunos podiam desenvolver tanto competências individuais e superar certos obstáculos que se deparassem na sua aprendizagem, como competências coletivas, como respeitarem-se mutuamente.

Mota (2009, p. 32) defende que “embora haja alguma resistência ao uso de jogos no ensino, devemos ter consciência que a sua introdução deve ter uma intenção educativa”, pois os “jogos são um instrumento que podem ajudar a desenvolver competências, mas que não dispensam a intervenção do professor para ajudar a desenvolver e a consolidar” as mesmas. Assim, os jogos educativos são importantes para o desenvolvimento e fortalecimento da construção do conhecimento em situações de ensino-aprendizagem, desde que esses mesmos conhecimentos sejam introduzidos de forma lúdica e motivadora, o que possibilita ao aluno que experimente coisas novas e faça descobertas através do trabalho em grupo e da intervenção do professor.

Apesar de o nosso projeto de estágio ser direcionado para os jogos também realizámos muitas atividades ditas “convencionais”, utilizámos os manuais e realizámos fichas de trabalho e era nesses momentos que nos apercebíamos que nem todos os alunos tinham brio em realizar os trabalhos sozinhos, eram um pouco preguiçosos. Por exemplo, se não tivéssemos atenção alguns alunos esperavam que a correção dos exercícios fosse feita no quadro para que a pudessem copiar. Mas, apesar disso, no geral, o grupo era trabalhador e apresentava bons resultados.

Em relação às atividades que tanto eu como o meu par de estágio nos propusemos a fazer, nem todas foram realizadas. O nosso grupo apesar de, ao início não aparentar ter muitas dificuldades na elaboração das atividades, quando chegava o momento da correção dos exercícios que tínhamos proposto apareciam sempre muitas dúvidas. As maiores dúvidas centravam-se principalmente na Matemática e na Classificação Morfológica, no Português, o

que fez com que tivéssemos de nos focar mais nessas duas áreas para que os alunos conseguissem ter as bases bem consolidadas.

Tendo em conta que o Projeto Educativo tinha como objetivo promover uma educação assente no respeito pela diversidade, existindo, em simultâneo, uma articulação entre os diferentes níveis de ensino, e para tentar colmatar a discrepância existente a nível de aprendizagem na sala de aula, eu tentava incentivar os alunos com maiores dificuldades a responder aos exercícios, que corrigia em grande grupo, no quadro. Um dos maiores problemas era que esses mesmos alunos eram os que prestavam menos atenção ao que lhes era transmitido, então, muitas vezes, tinha de fazer com que eles prestassem atenção ao que estava a ser realizado no quadro e ao mesmo tempo que tentassem pensar na resposta à pergunta que lhes estava a fazer.

Em relação à planificação, a minha maior dificuldade foi na avaliação das atividades realizadas pelos alunos, apesar de durante o decorrer do período de estágio tenha melhorado esse aspeto. No início do estágio foi-me muito difícil saber que estratégias de avaliação utilizar e quais as mais indicadas. Recorri às grelhas de avaliação durante todo o período de estágio e, hoje consigo perceber que deveria ter variado o meu método de avaliação. Por exemplo, realizei com os alunos uma atividade em que dividi a sala de aula em quatro postos diferentes e a turma em quatro grupos, para realizarem experiências sobre a Eletricidade Estática. Em cada posto havia uma experiência sobre Eletricidade Estática. Estaria um grupo a pô-la em prática, enquanto eu dava apoio a todos os grupos. O facto de ter de estar a dar apoio a todos os grupos, fez com que o preenchimento da grelha se tornasse muito complicado, pois para além de prestar atenção ao que os alunos precisavam e as questões que colocavam tinha de ter em atenção todos os parâmetros que estavam contidos na grelha para, no final da atividade, conseguir preenche-la. Outro exemplo, é o preenchimento da grelha de avaliação no momento de leitura. Na primeira vez que avaliei um momento de leitura, pensava que estava pronta, pois tinha preparado o texto que queria que os alunos lessem, li-o previamente para saber se continha alguma palavra que pudesse ser desconhecida para os alunos, mas quando estava no momento de avaliação apercebi-me que não me tinha preparado o suficiente, pois não tinha separado o texto de modo a saber quando é que cada aluno teria de parar de ler, para o outro começar. Tal facto fez com que no momento de leitura, tivesse dificuldade em conseguir preencher a tabela nas frações de segundo em que pedia a um aluno que parasse de ler e a outro que começasse.

Consigo reconhecer que este estágio, no geral, foi um dos que me senti menos à vontade, não por não estar preparada porque antes de começar o período de estágio revi todos os conteúdos que sabia que seriam abordados neste ano de escolaridade; mas por ainda estar muito “presa” a uma turma de 1º ano e por isso às vezes sentir que,

involuntariamente, esperava um pouco menos dos alunos, do que era suposto. Houve algumas atividades que não correram como tinha planeado, como suprarreferido, mas não considero que isso seja um aspeto negativo pois foi através dessas pequenas falhas que aprendi e sei que no futuro não as irei repetir. Por isso considero que, no geral, o estágio me tenha corrido bem.

2. Balanço Final

Lembro-me que, quando tive a noção de que durante os estágios realizados no decorrer dos dois anos de Mestrado eu iria ser, durante semanas, o que correspondia a uma “substituta” da educadora/professora titular que iria acompanhar, tive muito receio. Apesar de ser esta a profissão que tinha escolhido para o meu futuro não tinha a certeza se estaria apta para tamanha responsabilidade, pois só tinha estado em contacto com crianças em contexto educativo durante as duas semanas dos estágios de observação, durante a licenciatura. Foi nesse momento que me apercebi que “gostar de crianças”, ou ter “vocação” não chegava, eram bases para que tudo corresse bem, mas não era tudo.

Logo no primeiro estágio, em contexto de Creche, começaram a surgir as primeiras dúvidas. Iria conseguir relacionar-me bem com o pessoal docente e não docente? Iria conseguir cativar as crianças? Que atividades iria realizar com crianças de um ano, querendo eu que elas fossem o mais autónomas possível? Senti-me insegura nos primeiros dias. Tinha medo de falhar, então questionava-me constantemente sobre a minha intervenção, a escolha das atividades, a forma como as planeava e como as avaliava. Recorri muito à ajuda da minha colega de estágio, pois ela já tinha trabalhado com crianças desta faixa etária, fiz muitas pesquisas e falei muito com a educadora cooperante, apesar de nem sempre estarmos em sintonia, o que também acabou por ser um entrave pois não me sentia completamente à vontade, mas esse aspeto não influenciou em nada minha relação com a restante comunidade e, principalmente, com as crianças.

Eu pensava que estar numa sala com 15 crianças de um ano iria ser um desafio muito difícil de ultrapassar, mas não foi. O grupo era calmo, para a idade, o que fez com a integração fosse fácil e que a nossa ligação fosse a melhor possível, pois eu tentei ser sempre afetuosa, comunicativa e serena com as crianças. Tentei transmitir segurança, envolvimento e afeto.

Um dos meus momentos preferidos era o da brincadeira livre, pois conseguia estabelecer uma maior ligação com as crianças, pois era um momento mais individualizado em que podia criar estímulos, observá-las e conhecer melhor a personalidade de cada uma. No período em que decorreu o estágio algumas crianças estavam a começar a andar, então os momentos livres também serviam para nós as estimularmos tanto a nível motor, como a nível cognitivo, no desenvolvimento da linguagem, e até no desenvolvimento pessoal e social.

Em contrapartida, em Jardim de Infância senti um enorme à vontade. Também tive algumas dúvidas ao início, mas a nossa educadora cooperante e a nossa auxiliar foram uma grande ajuda. Desde o dia em que nos fomos apresentar, antes do início do estágio, deixaram-nos muito à vontade, dando-nos logo algumas “dicas” e tratando-nos como se já pertencêssemos à instituição.

Sinto que neste estágio cresci muito a nível profissional, “absorvi” tudo o que consegui durante as semanas que o mesmo durou e realizei atividades com as crianças que sei que, apesar de cumprirem com os objetivos propostos, fizeram as crianças felizes.

Apesar de se tratar de um grupo multietário esse fator nem nada influenciou a criação de laços com as crianças. Consegui estabelecer ligação com todas as crianças, mostrar a minha autoridade e controlar o grupo.

Em relação ao primeiro estágio em contexto de 1º Ciclo, o facto de já conhecer a instituição e alguns dos alunos com quem estagiei foi uma mais valia, ainda não conhecia a professora cooperante em contexto de sala de aula, mas tinha tido o privilégio de privar com ela durante o estágio que tinha realizado em Jardim de Infância. O facto de a professora cooperante já nos conhecer ao início deixou-me um pouco receosa pois ela tinha as expectativas muito elevadas e tudo o que eu, e o meu par de estágio não queríamos era dececioná-la.

Uma das aprendizagens que retirei deste estágio é que os professores, principalmente os de 1º ciclo, devem usar o maior número de estratégias lúdicas e diversificadas possível na contribuição para a aprendizagem dos seus alunos. Por exemplo, quando estamos perante uma turma de 1º ano, principalmente nos primeiros meses de aulas (quando se realizou o nosso período de estágio), não nos podemos esquecer que os nossos alunos saíram há pouco tempo do Pré-Escolar e, por isso, estão habituados a um contexto muito diferente ao de uma sala de aula. Os agora alunos não estão habituados a passar tanto tempo sentados diante uma mesa a prestar atenção ao que a professora está a explicar, e, por isso, é nosso dever, como professores, motivá-los para que a sua aprendizagem seja notável, através de diferentes estratégias.

O recurso a diversos materiais ou até a objetos do quotidiano é uma mais valia para o contributo da apreensão de novos saberes por parte dos alunos, pois faz com que não exista uma quebra na rotina da sala de aula, o que desperta a curiosidade dos alunos, fazendo com que estejam mais atentos.

Um dos momentos mais importantes deste estágio, no meu ponto de vista, foi ter tido a oportunidade de, pela primeira vez, pôr em prática critérios de avaliação, uma vez a que professora cooperante nos pediu que corrigíssemos as fichas de avaliação de final do período, sempre sob sua supervisão. Pediu também que elaborássemos fichas de revisões de Matemática e de Português e os respetivos critérios de avaliação e ainda baseadas nos mesmos, corrigíssemos as fichas. Só nesses dois momentos é que percebi a real dificuldade do que é avaliar, o não querer ser injusta, o não poder beneficiar, sabendo que apesar de não existir falta de conhecimentos há a possibilidade de outros aspetos, por exemplo: a distração poderem comprometer.

Outro aspeto que no meu entender foi uma mais-valia, foi o facto de a professora cooperante nos ter deixado, tendo feito questão, assistir às reuniões de encarregados de

educação do final do 1º período, apesar de já estarmos de férias letivas. Eu e o meu par de estágio fizemos questão de estar presentes nas reuniões, porque ser professor é também saber lidar com os encarregados de educação, é saber ouvi-los para conhecermos melhor os nossos alunos, é ter capacidade de transmitir o que se passa dentro da sala de aula, é conseguir fazer com que os encarregados de educação se tornem numa espécie de “aliados”, para nos ajudarem no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

O facto de me ter preparado previamente para o estágio numa turma de 4º ano, onde foram abordados temas que já não trabalhava há alguns anos, constituiu uma mais valia. Apesar de me sentir preparada, a nível de conteúdos, sei que nos primeiros dias ainda estava muito “presa” à experiência de lidar com crianças mais novas. Tinha estagiado com crianças de um ano. No Jardim de Infância tive contacto com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e no 1º ano, como o estágio se realizou entre o final do 1º período e o início do 2º período sinto que as crianças ainda tinham alguns hábitos do Pré-Escolar, por isso, para mim foi um “choque” quando me deparei com uma turma de 4º ano.

Um aspeto que, no meu entender, foi uma mais-valia, foi o facto de a professora cooperante nos ter deixado assistir a uma reunião de departamento, pois conseguimos ter uma noção de tudo o que envolve a vida de um professor, para além das aulas. Ser professor não é só planificar aulas, transmitir conhecimentos, educar. Existem outras questões que são mais “ocultas” e tenho a noção de que se não tivesse contacto com as mesmas, em período de estágio, quando chegasse ao terreno me iria sentir como um “peixe fora de água” porque não sabia o que era suposto ser feito.

Ter tido a oportunidade de acompanhar a turma a uma visita de estudo, no meu entender também foi muito positivo, pois fez com que a minha relação com as crianças se intensificasse ainda mais, pois estávamos num contexto mais informal onde realizámos jogos e brincámos. Segundo Cabral (2012, p. 63), “o jogo assim como a brincadeira são atividades lúdicas que fazem parte de todas as sociedades e são essencialmente as atividades preferidas das crianças, às quais elas aderem com muita facilidade e entusiasmo”, o que fez com que estivessem mais recetivas. Por falar em jogos e brincadeiras, a comemoração do dia da Família fez-se na escola. A comunidade escolar organizou várias atividades focadas nos jogos tradicionais e convidou os familiares dos alunos a participarem. Pessoalmente, achei uma iniciativa muito positiva porque foi um momento em que a escola e a família se uniram numa perspetiva mais lúdica. Um dos motivos de ter gostado desta atividade, em particular, foi ter participado no evento. Fiquei encarregue de um posto o que me deu oportunidade de entrar em contacto com alguns familiares dos meus alunos. Segundo Abreu (2012, p. 16), “a colaboração entre a família e a escola, por vezes, altera consoante os graus de ensino, as diferentes idades das crianças”, este facto faz com estes momentos sejam muito importantes, pois é verdade que quanto mais velhos e mais independente são os alunos, menos momentos como este existem.

Refletindo sobre todos os estágios, em geral, consigo ver que durante este percurso de quatro estágios melhorei vários aspetos, nomeadamente a planificação, a gestão do tempo, a avaliação e a construção dos projetos de estágio.

Em relação à planificação, quando comecei a planificar em vez de me centrar na intencionalidade educativa das atividades e nos objetivos que pretendia alcançar, eu centrava-me nas atividades e se as crianças poderiam, ou não, gostar delas. Mas com a prática percebi o mais importante é que através de uma certa atividade as crianças consigam alcançar os objetivos propostos, independentemente ser mais ou menos “gira”.

A questão da gestão tempo foi outro aspeto que demorei a melhorar, e mesmo assim sei que ainda tem de ser muito trabalhado. Muitas vezes planificava atividades e achava que as crianças iam realizá-las num intervalo de tempo menor do que acontecia na realidade, eu acho que o meu maior problema era às vezes não me meter “na pele” do grupo de crianças com quem estava a trabalhar e acabava por me esquecer um pouco de que atividades que para mim, que sou adulta, são simples para as crianças, que ainda estão a desenvolver certas competências acabam por ser complicadas.

A avaliação foi o meu “calcanhar de Aquiles” até praticamente o último estágio, onde considero que melhorei muito, pois tinha muita dificuldade em perceber qual era o melhor método de avaliação indicado para determinada atividade.

Os projetos de estágio para mim só começaram a ser mais claros, a partir do momento em que comecei a planificar com intencionalidade educativa, pois até esse momento considerava muito difícil perceber quais os conteúdos em que os alunos tinham mais dificuldades e que mereciam maior relevância.

Em suma, apesar das várias dificuldades que me fui deparando durante os vários contextos, o facto de as ter conseguido superar fez com que cada estágio tivesse a sua importância para a minha melhoria como profissional.

3. Percurso Investigativo

3.1 Definição do problema

Desde que entramos na Licenciatura que sabemos que para concluirmos o nosso mestrado temos de fazer um Relatório Final que tenha uma componente investigativa e, por isso, desde muito cedo comecei a tentar perceber quais os temas que me despertavam maior curiosidade ao ponto de querer saber mais sobre os mesmos.

Uma vez que quero seguir Educação Especial e que na Licenciatura, no Estágio de Diferentes Contextos, estive numa Instituição que se focava no ensino e no bem-estar de indivíduos portadores de Necessidades Educativas Especiais sempre pensei que o meu tema de investigação fosse sobre algum assunto dentro desta área. Contudo, quando iniciei o Mestrado as docentes que nos abordaram sobre o Relatório Final disseram-nos que o nosso tema teria de partir sobre um momento ou uma questão que surgisse durante algum dos estágios de Mestrado e, por isso, a minha ideia de me focar em algum tema que tivesse relacionado com Necessidades Educativas Especiais desvaneceu-se.

Logo no primeiro estágio de Mestrado, em contexto de creche, presenciei um momento relacionado com estereótipos, que me fez perceber que tema queria investigar. A ocorrência aconteceu logo na semana partilhada quando eu e a minha colega de estágio pensámos realizar um painel sobre os animais da quinta. Recorremos à estampagem das mãos e dos pés das crianças da nossa sala, uma vez que era o tema que estava a ser abordado durante essa semana. Como o nosso grupo tinha dois pares de gémeos procurámos animais que fossem feitos a partir de duas (ou mais) estampagens e encontramos a borboleta (feita com duas mãos) e o pavão (feito com um pé e várias mãos), que decidimos fazer com os gémeos. Depois de escolhermos os animais, e conferenciarmos com a educadora, resolvermos pôr em prática a nossa atividade. Ao iniciá-la a educadora sugeriu-nos que em vez de uma borboleta fizéssemos duas (uma para cada gémeo) e nós, de bom grado, fizemos. Mal demos por terminada a atividade a educadora questionou-nos o porquê de as borboletas estarem representadas por rapazes e não por raparigas e nós explicámos. Quando ouvi a pergunta não quis acreditar no que estava a ouvir, não só pelos meus valores morais que estavam implícitos, mas também por tudo o que estava a aprender durante o meu percurso académico no Ensino Superior, e tentei perceber o porquê de a educadora ter “mudado de opinião” e fazê-la entender de que não passava de uma representação de dois animais e que as crianças, independentemente do seu sexo, têm de ter consciência dos animais que existem. Foi neste momento que percebi que ainda há muito preconceito de género e que, mesmo sendo involuntário, nós, como profissionais de educação, ainda fazemos muita distinção entre

o sexo feminino e o sexo masculino e que não o devemos fazer. Eu não concordei com o raciocínio da educadora, que alegou que os encarregados de educação dos gémeos em questão não iriam gostar de ver que os seus filhos fizeram a representação de uma borboleta em vez da representação de um porco. Exemplo dado pela educadora porque a representação do porco tinha sido feita com o pé de uma criança do sexo feminino. Porque “a borboleta é uma animal para meninas”, palavras da educadora. Eu não concordei, porque o objetivo era a representação de um animal e dá-lo a conhecer às crianças. Por isso, não estávamos a rotular as crianças em função do animal que representaram.

Quando me vejo como educadora ou professora titular vejo-me a tentar promover ao máximo a igualdade de oportunidades entre as crianças que terei a meu cargo independentemente do género e por isso, acho que tenho de ter muito cuidado com as escolhas que faço, seja a nível de atividades, seja a nível da postura diária. Foi a partir do momento em que a educadora acima referida me questionou sobre a nossa decisão que percebi que cada decisão tomada por mim poderá ser fulcral para o desenvolvimento de cada criança com quem terei contacto, seja ele cognitivo, físico ou social.

Sei que os estereótipos não são um tema fácil de ser abordado objetivamente, e que apesar de muito falado é pouco estudado, por diversos motivos. Quando decidi que a minha investigação se iria debruçar neste tema, pensei logo em como é que o iria abordar, sem ferir suscetibilidades ou magoar alguém, respeitando a liberdade de cada um.

Primeiramente, pensei em abordar todos os tipos de estereótipos que existem, mas depois de me reunir com a minha orientadora percebi que seria praticamente impossível, então decidimos que seria mais viável se me focasse nos estereótipos de género e de etnia, tendo em conta que seriam os mais fáceis de encontrar em contexto de estágio.

Tendo em conta que me foquei em dois tipos de estereótipos a minha ideia inicial foi tentar perceber quando é que observamos a existência destes estereótipos na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB e quais são as principais estratégias para a desconstrução dos mesmos, utilizadas por profissionais de educação do Pré-Escolar e do 1º CEB. Após alguma reflexão percebi que esta também não era a melhor maneira de abordar o assunto então decidi focar-me nas perspetivas de educadores, professores e crianças sobre os estereótipos (de género e étnicos) em contexto educativo, nomeadamente, no que diz respeito à planificação e organização do ambiente educativo.

3.2. Pesquisa

Durante os estágios não realizei atividades relacionadas com a pesquisa. Ainda ponderei fazer sessões de filosofia para crianças, mas depois decidi fazer só entrevistas a educadoras e a professores.

Num dos estágios, houve um momento em particular em que tive ocasião de abordar o tema com as crianças e auscultar as suas reações. Foi no estágio em Jardim de Infância. Uma criança levou um livro cujo título era “Histórias para meninas”, então aproveitámos (eu e a educadora cooperante) para explorar o título com o grupo de crianças e para lhes fazer perguntas sobre o tema. Uma das perguntas foi “Existem histórias para meninas e histórias para meninos?” e todo o grupo respondeu que não. Uma das histórias do livro falava sobre uma bailarina e como tínhamos abordado as profissões questionámos as crianças se haviam profissões para meninas e para meninos e, mais uma vez, o grupo respondeu que não, que cada um deve fazer o que gosta.

Apesar de não ter realizado atividades relacionadas com a pesquisa, durante os estágios em Jardim de Infância e 1º Ciclo, pude observar que não existiam quaisquer tipos de vestígios de estereótipos tanto na planificação da sala, como na organização do ambiente educativo, nem nas relações entre educadora/professora-aluno, nem entre pares.

Durante o processo de pesquisa tive várias questões nomeadamente de que forma iria abordar o tema, que questões iria colocar aos docentes, como iria estruturar as entrevistas. Todas estas questões fizeram com que chegasse à questão final.

É importante referir que a minha pesquisa não se cingiu à preparação do presente trabalho e à elaboração do guião de entrevista, pois uma vez realizadas as entrevistas senti necessidade de pesquisar sobre temas como a importância da influência da família no comportamento da criança, ou até mesmo a importância da comunicação.

Parte II
Género, Etnia e Cidadania nas Primeiras Idades

O mote para a minha pesquisa foram os estereótipos de género e de etnia e em como os mesmos influenciam a prática educativa de educadores/as e professores/as, por isso, neste capítulo vou apresentar toda a fundamentação teórica relativa aos temas abordados, nomeadamente, de género, de etnia e de estereótipos. Irei também debruçar-me sobre o que os documentos oficiais do Ministério da Educação abordam sobre este assunto tanto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCPE), nas Metas para a Educação Pré-Escolar, como nas Linhas Orientadoras para a Educação para a Cidadania.

A organização do ambiente educativo é também um dos temas abordados neste capítulo, assim como o papel dos/as educadores/as e professores/as.

1. Género e Etnia: Enquadramento teórico

Se procurarmos o conceito de género na Enciclopédia Moderna (2009, vol.9, p. 3398) podemos encontrar várias definições, tais como “divisão baseada sobre um ou vários caracteres comuns”, “modo de se viver, de se comportar em soc.”. Estas definições são bastante abrangentes, por isso é necessário procurar uma definição que tenha em conta a Sociologia. Segundo Oakley, A. (1972) citada por Cardona e colab. (2015, p.12) o género é desenvolvido por nós próprios e “envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação de identidade, e tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade”. Assim, Cardona e colab. (2015, p.12) sintetizam que o género é a “construção de categorias sociais decorrentes das anatómicas e fisiológicas” dos indivíduos, uma vez que “é usado para descrever inferências e significações atribuídas a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença”.

Um outro conceito relevante para este relatório é o conceito de etnia que segundo a Enciclopédia Moderna (2009, vol.8, p. 2908) significa “comunidade humana que se reconhece num nome que lhe é próprio, num mito de ancestralidade comum e em memórias históricas partilhadas, em elementos culturais coletivos, numa certa solidariedade entre os seus membros e na relação com um dado território”. Já Santos. D., Palomares. N., Normando. D. & Quintão. C. (2010, p. 122) definem etnia como “gente ou nação estrangeira. É um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física”.

Não é possível falar de etnia sem evocar o conceito de cultura que segundo Hall (1971), citado por Ramos (2001, p. 163) “é um conjunto dos elementos aprendidos em sociedade pelos membros de uma determinada sociedade, e, estes elementos são ações, perceções e pensamentos (raciocínios, crenças, sentimentos, sensações)”. Somos, cada vez mais cedo, confrontados “com a diversidade de referências culturais no tecido social e

educativo e a pluralidade inscreve-se hoje na enculturação, na socialização, na estruturação identitária, na educação” (Ramos, 2001, p. 161) o que faz com que, atualmente, a nossa cultura não seja “estanque”, pois o facto de mantermos contacto com indivíduos de diferentes raças, ou até de diferentes partes do nosso país, faz com que as nossas culturas se unam e que se tornem “mestiças”, conceito utilizado por Ramos (2001). Em suma, segundo o autor, “a cultura, constitui, pois, tudo o que se aprende de uma forma consciente e inconsciente e que se pode transmitir e comunicar.”

Os conceitos em cima referidos estão muitas vezes relacionados com o conceito de estereótipo que, segundo Cardona e colab. (2015, p. 26), constitui “conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular”, apesar de que normalmente se encare os estereótipos como “expedientes negativos de percepção das outras pessoas, dada a facilidade com que, a partir deles, se envereda por juízos discriminatórios, pode ser-lhes atribuído, no entanto, um papel positivo no modo como o indivíduo lida com a multiplicidade de estímulos” no seu quotidiano.

Fleuri, (2006, p. 498) caracteriza estereótipo como a indicação de “um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade”, funcionando “como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro”. O mesmo autor define discriminação racial como a tradução de “toda a forma de tratamento desfavorável destinada a uma pessoa ou ao grupo étnico que esta representa. Trata-se de uma formulação ideológica, na medida em que traduz determinados juízos intencionais construídos pelos grupos para especificar uma etnia”, em suma o “ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo, por ter uma determinada proveniência étnica”.

Por sua vez, Ramos (2001, p. 168) afirma que os preconceitos e os estereótipos eventualmente constituem “obstáculos à comunicação intercultural, quando escondem a realidade, as características dos indivíduos ou dos grupos de outras culturas ou subculturas através de generalizações abusivas, porque impedem as mensagens de serem bem recebidas ou emitidas e podem influenciar as percepções”.

2. Educação para a Cidadania no Currículo

A Educação para a Cidadania é uma vertente que, no meu entender, nem sempre é abordada com a importância que lhe devia ser atribuída, apesar de existir uma vertente do currículo nacional direccionada para esta temática. A Educação para a Cidadania tem Linhas Orientadoras específicas e é abordada em várias áreas do currículo, como na área da Formação Pessoal e Social.

Não existem dúvidas de que as Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar (OCPE) são o verdadeiro apoio pedagógico dos educadores, uma vez que os mesmos têm a liberdade de organizar e gerir o seu próprio currículo.

A criança desde que nasce tem contacto com vários estímulos, vindos dos diferentes ambientes com que contacta e é a partir dos mesmos que vai construindo as suas referências, de modo a que comece a “tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado” (OCPE, 2016, p. 37) e do “que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros”. Quando a criança entra na Creche, ou no Jardim de Infância, já traz muitos destes valores inculcados e cabe ao/a educador/a, com a ajuda da própria criança, dos restantes profissionais do estabelecimento e dos pais, fazer com que a criança reconheça a importância de valores como “tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça” ou que se aproprie dos mesmos, caso ainda não o tenha feito.

Bento e Marchão (2012, p. 4) fazem uma boa síntese do principal objetivo do Jardim de Infância, segundo as autoras o jardim de infância pretende:

promover o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania, promovendo um ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças entre géneros numa atitude de equidade. Assim, torna-se importante pensar 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.

O Ministério da Educação (2012) elaborou um documento que contém Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Algumas dessas metas são muito relevantes para o/a educador/a ter em conta quando aborda estes temas. Na área do Conhecimento do Mundo, no domínio do Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social a 36ª meta diz que “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade”. Na área da Formação Pessoal e Social, no domínio da Identidade/Autoestima a 2ª meta diz que “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social”, no domínio da Convivência Democrática/ Cidadania a 26ª meta diz que “No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus”, no domínio da Solidariedade/Respeito pela Diferença a 29ª meta diz que “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras”, a 30ª meta

diz que “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano, a 31ª meta diz que “No final da educação pré-escolar, a criança aceita que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa e a 32ª diz que “No final da educação pré-escolar, a criança identifica no seu contexto social (grupo, comunidade) algumas formas de injustiça e discriminação, (por motivos de etnia, género, estatuto social, de incapacidade ou outras), propondo ou reconhecendo formas de as resolver ou minorar”.

Também em 2012, o Ministério da Educação publicou as Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania que, ao contrário das Metas de Aprendizagem, abrangem todos os níveis de ensino. As Linhas Orientadoras têm várias dimensões entre elas a da Educação para a Igualdade de Género que tem como principal objetivo “a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais”, outra dimensão deste documento é a da Educação Intercultural cujo o objetivo é “promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social”.

É importante frisar que quando se fala da educação para a diversidade o “objetivo é criarmos condições dentro das escolas para que professores e alunos possam aprender e ensinar o convívio com as diferenças que naturalmente existem entre todos” (Mendonça citada por anónimo, 2017), uma vez que queremos criar “uma educação que combata a discriminação e preconceitos”.

3. O Papel dos/as Educador/a e Professores/as

Os documentos referidos no subcapítulo anterior são uma mais-valia para todos os profissionais de educação, uma vez que os auxiliam na sua conduta diária em relação aos temas género, etnia, entre outros. Apesar do recurso aos documentos auxiliares acima referidos, o docente não se pode esquecer que tem um papel fundamental na educação das/os crianças/alunas/os, quer seja na transmissão de conhecimento, como na transmissão de valores e é por isso que Rohden (2009, p. 164) nos lembra da “importância da escola na eliminação do preconceito e de práticas discriminatórias, devendo incorporar a discussão não apenas em datas comemorativas, mas na própria dinâmica das relações entre alunos e professores e no material didático utilizado”.

Já Ramos-Cequeira (1996), recorda-nos que o “professor é a pessoa que, ao interagir com o aluno, deveria mediar o complexo processo de criação, não se convertendo num

treinador de técnicas, mas procurando criar um criador”, Souza (2016), citando Giroux (1995), reforça a ideia afirmando que “cabe às professoras e professores ultrapassar seus papéis de meros transmissores/as de informação, uma vez que elas/es são produtores/as culturais profundamente implicados/as nas questões públicas”. Mendonça, citada por anónimo (2017) é também da mesma opinião, a pesquisadora afirma que “a escola tem que ser um espaço aberto à reflexão e de acolhimento aos alunos em sua individualidade e liberdade de expressão”.

Um aspeto relevante na relação educador/a e/ou professor/a-aluno/a é a comunicação entre os mesmos, uma vez que a “comunicação é um conceito integrador, o qual permite redimensionar e repensar os contactos, as relações entre o indivíduo e a sociedade, entre a sociedade e a cultura”, pois está “associada ao progresso tecnológico, ao conhecimento, à informação, à compreensão e à diminuição das barreiras entre os homens e as culturas” (Ramos, 2001, p. 157). Segundo o mesmo autor, a “comunicação é constitutiva de toda a sociedade humana e animal” e “desenvolve-se em todos os espaços da vida social” sendo “confrontada com profundas modificações relacionadas com a globalização, com as transformações sociais, culturais e políticas, com o aparecimento constante de novos suportes e instrumentos, com o desenvolvimento de novas tecnologias”. É por isso que Estorvo Silva evocado por Klein (2017), chama a “atenção para as palavras que usamos em sala de aula”, porque “não sabemos da realidade dos alunos fora do ambiente escolar e o que podem passar em seus lares ou na rua”, posto isto Klein (2017) salienta a importância do diálogo entre docentes e discentes, sobre todo o tipo de temas, uma vez que “o primeiro passo a ser dado através da educação é falar sobre corpo, enquanto feridas, enquanto cor, enquanto estrutura atuante e potente em vivências, diferenças, identidade”. Em suma, o docente “deve ser capaz de conduzir e orientar o diálogo, de gizar atividades e de integrar as da iniciativa das crianças, e através de múltiplos recursos e estratégias ajudar a criança a consciencializar-se do género e das oportunidades em equidade”.

Para que os/as educadores/as e professores/as consigam promover a educação para a diversidade é preciso que os/as mesmos/as tenham formação para a questão e é também fundamental “que se desconstruam as resistências para se falar da diversidade sexual e das diferenças, bem como das desigualdades persistentes e estruturais em nossa sociedade que são, sim, produtoras das violências” (Mendonça citada por anónimo, 2017), uma vez que a pedagogia é também um modo de produção cultural.

Parte III
Metodologia

1. Questão e objetivos do Estudo

Foi durante o meu estágio em contexto de Creche, num Jardim-Escola da cidade de Santarém, que surgiu a minha questão de pesquisa. Uma vez que estava a frequentar o Mestrado que abrangia tanto o Pré-Escolar como o 1º Ciclo, escolhi o tema que despertou maior curiosidade porque é transversal às duas valências, os estereótipos. Coloquei em prática a minha investigação tanto em contexto de Pré-Escolar como em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Primeiramente pensei em estudar todos os tipos de estereótipos, mas uma vez que existem muitos foquei-me nos estereótipos de género e de etnia, pelo que decidi tomar como questão-problema “Quais as perspetivas/conceções de educadores/as e professores/as sobre os estereótipos de género e etnia em contexto educativo, nomeadamente na sua planificação e na organização do ambiente educativo?”.

A partir desta questão-problema formulei as seguintes questões orientadoras:

- O que são estereótipos de género e etnia?
- O que pode influenciar a planificação?
- O que pode influenciar a organização da sala?
- O que pode influenciar as relações?

Para dar resposta a estas questões defini objetivos, que me ajudaram a direcionar a pesquisa e que mais adiante retomarei para explicar a forma como orientei a recolha e a análise dos dados realizada, durante o processo de investigação. São os objetivos:

- Identificar o que o entrevistado entende por estereótipos de género;
- Identificar o que o entrevistado entende por estereótipos de etnia.;
- Identificar as dimensões que influenciam o planeamento da ação pedagógica;
- Identificar se o género e a etnia influenciam o planeamento das atividades e como;
- Perceber através de exemplos de estratégias, atividades e recursos;
- Perceber como é que a organização do ambiente educativo influencia práticas inclusivas do género e da etnia;
- Perceber se o género e a etnia influenciam as relações criança/criança e adulto/criança.

2. Tipo de estudo e participantes

Realizei uma investigação qualitativa para a realização deste estudo, e utilizei a entrevista como recurso à recolha de dados, pois segundo Bauer e Gaskell citados por Júnior, A e Júnior, N. (2011, p. 241), “a entrevista qualitativa pode fornecer informação contextual valiosa para explicar alguns achados específicos”. Achei que a entrevista era o melhor método de recolha de informação porque me permite “fazer uma espécie de mergulho em profundidade” (Duarte, R., 2004, p. 215) no modo em que cada entrevistado olha para o tema estudado, de forma a, segundo Duarte, R., (2004, p. 215) levantar informações consistentes que permitem descrever e compreender a lógica de cada um, por isso realizei uma entrevista semiestruturada pois permite que o entrevistado se exprime desafrontadamente sobre o tema.

Para a realização da minha investigação tive o contributo de cinco participantes, os quais entrevistei uma vez. Realizei entrevistas a duas a educadoras de infância, dois a professores do 1ºCEB e a uma educadora/professora que no seu mestrado estudou o tema Género.

A escolha dos entrevistados foi fácil, uma das educadoras de infância entrevistadas foi minha educadora de infância e foi por ter sido influenciada pelo seu desempenho que quis seguir esta profissão. Achei que fazia todo o sentido que ela fizesse parte da minha pesquisa final. A outra educadora de infância que entrevistei foi cooperante num dos estágios que realizei durante o Mestrado e, no meu entender, não podia ter escolhido outra pessoa para me ajudar nesta fase. Um dos professores de 1º CEB que entrevistei foi o meu professor quando frequentei o 1º Ciclo e, por isso, achei que também fazia todo o sentido que ele participasse nesta etapa da minha vida académica, uma vez que as bases que recebemos durante os primeiros anos são as mais importantes. A outra professora de 1º CEB que entrevistei foi, também, cooperante num dos estágios realizados durante o mestrado e acho que era a pessoa indicada para dar o seu testemunho. Por último, a professora Brasileira, que neste momento leciona no Ensino Superior, que é educadora de infância de formação e cujo testemunho era imprescindível uma vez que se formou numa das áreas do meu estudo e por isso é que é tão enriquecedor para este trabalho o seu testemunho. Em suma, escolhi estes profissionais de educação porque conheço os métodos de trabalho dos mesmos e considero-os uma referência para a minha carreira profissional.

Dos entrevistados, duas trabalham em Santarém, uma em Vila Franca de Xira, um em Lisboa e outra em São Paulo, no Brasil, o que faz com que seja uma mais valia pois assim consigo ter ideia de diferentes realidades. Assim, três dos entrevistados trabalham em escolas da rede pública e dois em escolas público-privadas.

No quadro (quadro 1) abaixo dou a informação mais detalhada de cada um dos entrevistados:

Quadro 1 - Identificação dos entrevistados

Nome	Sexo	Idade	Contexto de ensino	Anos de serviço	Onde leciona
A. C.	Feminino	51 anos	1º Ciclo	Vinte e nove	Santarém, Portugal
C. A.	Feminino	35 anos	Ensino Superior	Dez	Lavras, Brasil
H. S.	Masculino	41 anos	1º Ciclo	Quinze	Lisboa, Portugal
I. R.	Feminino	46 anos	Pré-Escolar	Vinte e um	Vila Franca de Xira, Portugal
L. J.	Feminino	49 anos	Pré-Escolar	Vinte e seis	Santarém, Portugal

Os cinco entrevistados têm idades compreendidas entre os 35 e os 51 anos. As entrevistas foram realizadas presencialmente no final do horário laboral de cada entrevistado, menos a entrevista da professora Carolina, uma vez que a mesma se encontra em Portugal a realizar o seu doutoramento.

3. Recolha e tratamento dos dados

Para a recolha dos dados recorri a um guião de entrevista (anexo 1), que me auxiliou no momento em que estava a realizar as entrevistas pois tinha todas as perguntas e todos os objetivos que pretendia ver alcançados durante o diálogo com os entrevistados, o que me ajudava a retomar o tema quando o entrevistado não respondia claramente ao que lhe tinha perguntado.

O guião está dividido em cinco blocos: o Bloco I destina-se à Caracterização do entrevistado, o Bloco II às Concepções sobre os estereótipos de género e de etnia, Bloco III à Planificação, o Bloco IV à Organização do Ambiente e o Bloco V às Relações, cujos objetivos são identificar o entrevistado, identificar o que o entrevistado entende por estereótipos de género, identificar o que o entrevistado entende por estereótipos de etnia, identificar as dimensões que influenciam o planeamento da ação pedagógica, identificar se o género e a etnia influenciam o planeamento das atividades e como, percebendo através de exemplos de estratégias, atividades e recursos. São ainda objetivos do guião de entrevista: perceber como é que a organização do ambiente educativo influencia práticas inclusivas do género e da etnia e, por fim, perceber se o género e a etnia influenciam as relações criança/criança e adulto/criança.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos entrevistados e, mais tarde, foram transcritas (anexo 2) na íntegra de modo a que a comparação das respostas, durante a análise de dados, fosse mais fiável.

Para a análise dos dados utilizei um guião de análise (anexo 3) que me permitiu agrupar as respostas de todos os entrevistados consoante os objetivos, o que fez com que a análise das mesmas seja muito mais clara, pois facilitou a comparação das respostas dadas pelos entrevistados.

4. Apresentação e análise dos resultados

Aqui, irei apresentar os resultados da análise das respostas dadas pelos entrevistados durante o trabalho de pesquisa.

4.1. Concepções das educadoras

Relativamente ao Bloco II, sobre as concepções das educadoras sobre os estereótipos de género e etnia as respostas dadas foram muito semelhantes, apesar de uma das respostas ter sido mais generalizada e, em contrapartida, outra tenha sido mais centrada na prática profissional. A educadora I. define estereótipo de género como “generalizações que nós fazemos relativamente às pessoas, a alguns comportamentos...”, por sua vez, a educadora L., que se centrou mais no conceito diretamente relacionado com a sua prática, define estereótipo de género como “é quando eu defino atividades e competências a desenvolver para meninos e para meninas. Se as diferencio. Se espero resultados diferentes. Se acho que eles têm de ter competências diferentes.”

Em relação aos exemplos dados pelas duas educadoras, mais uma vez uma focou-se mais no conceito global, mais destinado à sociedade em geral e outra na prática educativa. A educadora I. deu como exemplo

“por exemplo, que os homens têm de ser mais fortes do que as mulheres, que a mulher tem de estar mais relacionada em termos de tarefas domésticas do que propriamente os homens, os homens não podem chorar, enquanto as mulheres são, normalmente, seres um pouco mais sensíveis”,

enquanto a educadora L. deu como exemplo

“Exemplos (pensa) considerar... normal, por exemplo as brincadeiras na casinha das bonecas, que é normal que a menina arrume a casa e que o pai

vá trabalhar ou faça outro tipo de atividades, (pensa) usar jogos identificativos para meninos e para meninas, ou livros, (pensa) dar importância -nos trabalhos a desenvolver- as cores: aquela cor é de menina, esta é de menino”.

Ainda no mesmo Bloco, mas relativamente aos estereótipos de etnia as duas educadoras já deram respostas mais semelhantes. A educadora I. define estereótipo de etnia como “distinções que fazemos às vezes sobre diferenças étnicas. (...) É uma generalização que muitas vezes se faz sobre esse povo, sobre essa etnia”, enquanto que a educadora L. define o mesmo conceito como:

quando está associado que aquela etnia tem estas características necessariamente, fazem parte deste grupo, com estas e aquelas características, com estes e aqueles modos de vida e que têm de ser respeitados porque fazem parte da etnia. O estereótipo de etnia é achar que isto é próprio daquela etnia, que faz parte dos seus hábitos, dos seus costumes e como tal tem de ser aceitado.

Em relação ao Bloco III, sobre a planificação quando perguntei às educadoras o que influencia o planeamento da sua ação pedagógica ambas me responderam o mesmo. A educadora I. respondeu “relativamente à planificação, eu acho que quando se planifica deve-se ter em conta sempre os interesses do grupo, interesses e necessidades do grupo” e a educadora L. respondeu “As necessidades do grupo, o que pretendo das competências que eles precisam de atingir”. Quando fui mais frontal e perguntei se o género ou a etnia influenciavam a planificação de ambas, responderam que não. “Eu acho que não Catarina, acho que independentemente de ser menino, ou menina, os conteúdos são abordados”, respondeu a educadora I. e a educadora L. respondeu:

Nada. Por exemplo, eu podia estar a refletir agora, se tenho um grupo maioritariamente de rapazes, tendo em conta a planificação, são mais rapazes que raparigas? Não, isso não está. São crianças com tantos anos de idade, com estas características. O género não influencia aqui.

Depois de tais respostas pedi que me dessem exemplos de atividades e de recursos que o comprovassem ao que a educadora I. responde:

Penso que na garagem às vezes até há mais meninas, depende também dos grupos, mas há muitas meninas que gostam de brincar na garagem, com há também muitos meninos que gostam de brincar na casinha. Porque é assim, a casinha não é das meninas nem a garagem é dos meninos.

Deu ainda o exemplo:

Nós estamos a trabalhar, por exemplo os animais. Numa Creche é sempre fácil de trabalhar com eles e trabalhar os animais trabalha-se tanto com meninos como com meninas é a mesma coisa, é as cores, por exemplo, é a mesma coisa.

Enquanto que a educadora L. respondeu:

Na casinha das bonecas, preocupo-me que as atividades sejam praticadas por todos, colaborativamente, se vejo que a criança está a ter mais uma atitude como o pai tem em casa, não lhe dizendo “Olha não é assim” intervenho ali na brincadeira “Vai tu agora, se calhar até gostas de cozinhar e há homens que cozinham muito bem e passam a ferro muito bem” e pronto, estou sempre a atuar de maneira a que... E há crianças rapazes que se gostam de vestir de meninas e quando os outros gozam “Olha...”, “Porque é que não? Quando fazemos um teatro, uma dramatização assumimos papéis que não são os nossos, um ator faz vários papéis porque também gostamos de realizar essas coisas em nós.

O Bloco IV é destinado à organização do ambiente educativo e, mais uma vez, quis saber o que influenciava a organização do ambiente educativo das duas docentes, ao que me responderam: “mais uma vez os grupos de crianças que nós temos. Nós não temos salas mistas e o ambiente tem de ser sempre pensado e organizado em função dos grupos que nós temos” respondeu a educadora I. e acrescentou:

A organização da sala é muito importante porque é o espaço onde as crianças estão a maior parte do tempo e tem de ser funcional, às vezes não adianta ter não sei quantas áreas se eles não se podem mexer, para poderem andar estão a bater na mesa, estão a bater na cadeira, então temos de ter o espaço organizado de forma a que eles consigam realmente ter um espaço onde possam trabalhar nas mesas e ter um espaço onde possam brincar mais livremente nos jogos, nas construções e depois nas áreas.

Por sua vez, a educadora L. respondeu “Tenho algum cuidado o que é para meninos e meninas? Não” e ainda disse que “Isto é feito para meninos e meninas, para crianças! Dos 3 aos 6 anos. Eu acho que elas têm de desenvolver o mesmo”.

Às perguntas “Considera que existem elementos facilitadores de inclusão de género e etnia? E limitadores?” as educadoras, mais uma vez deram respostas semelhantes. Em relação aos facilitadores a educadora I. respondeu “É assim mais uma vez acho que temos de ser nós a incluir sempre”, enquanto que a educadora L. disse “Todo o ambiente educativo, no geral”. Por sua vez, em relação aos limitadores a educadora I. respondeu “Os pais às vezes limitam-nos um bocadinho, porquê? Porque somos nós aqui a falar e a explicar e os pais às vezes levam os filhos para um caminho um bocadinho diferente do nosso” e a educadora L. “Também, depende de como os conteúdos são abordados”.

Quando lhes perguntei qual a finalidade da divisão da sala de Jardim de Infância por áreas responderam “A ideia é trabalhar o jogo simbólico, que é super importante nestas idades e é importante para o desenvolvimento deles, como sabes, e no fundo é a criança reviver situações reais da vida real”, resposta da educadora Isilda. A educadora L. respondeu “Porque nelas se desenvolvem atividades potencialmente diferentes que exploram mais uma área do desenvolvimento da

criança do que outra, independentemente do sexo”. Ambas deram a área do jogo simbólico como exemplo.

Em relação à pergunta de que se existem áreas mais exploradas por crianças do sexo masculino ou do sexo feminino as duas educadoras já me deram respostas um pouco diferentes. A educadora I. disse que:

“muitas vezes o que acontece é dá-se liberdade às crianças, portanto há o grupinho que fica na mesa a fazer o trabalho e os outros dividem-se pelas áreas, escolhendo. O que não pode acontecer é serem sempre os mesmos a irem para a casinha ou serem sempre os mesmos a irem para a garagem. Se isso acontecer, e às vezes acontece, aí nós temos de fazer diferente. Temos de ser nós a escolher, ou seja, tentar intercalar. Umás vezes escolhem eles, umas vezes escolhemos nós exatamente para poderem rodar entre as varias áreas porque é importante eles passarem por todas, porque em cada uma delas eles vão desenvolver conhecimentos”.

Enquanto que a educadora L. primeiro respondeu que era praticamente o mesmo e depois de pensar um bocado disse:

“Por exemplo, se eu olhar mais para a pintura, quem é que eu me preocupo mais em ter em atenção em quem não faz tantas pinturas? É nos rapazes. E agora estou a ver outra área, a das construções, os meninos vão para as construções. Adoram. Mas é uma área onde estão mais rapazes, agora que penso nisso... As meninas também vão, mas tenho mais rapazes do que meninas. Elas também vão, se calhar ao longo do dia enquanto a menina diversifica mais e gosta de ir pintar, fazer plasticina, o rapaz é capaz de ficar lá mais tempo. Se calhar essa é a área que eu digo que há mais rapazes do que outra qualquer.”

Entrando no Bloco V destinado às relações a primeira pergunta que fiz foi se o género e a etnia influenciam as relações entre crianças a educadora I. respondeu que às vezes isso acontecia, enquanto que a educadora L. disse no grupo com que está a trabalhar neste momento tal facto não acontecia, mas que já aconteceu uma vez num grupo com que trabalhou no passado. Para terminar a entrevista tentei perceber quais as estratégias que as duas educadoras utilizam para que haja interação entre todas as crianças ao que a educadora I. me respondeu:

“Temos de explicar que têm de dar a mão ao amigo, porque o amigo faz parte da sala. Que são todos amigos, portanto se ele foi escolhido para ser o par daquele amigo tem de lhe dar a mão. Eu acho importante que sejamos nós a escolher os pares exatamente já para ter em conta estas situações de comportamento. Temos de ser nós a intervir.”

E a educadora L. respondeu:

“Muito o diálogo, o contar uma história e apelo aos bons exemplos. Uma reunião de grupo onde se fale da questão cívica, do respeito. Porque às vezes há no dia a dia, porque houve uma briga, mas não é discriminatório, é mais pela posse...”

4.2. Concepções dos professores de 1º Ciclo

Os professores de 1º Ciclo, relativamente ao Bloco II, sobre as concepções dos mesmos sobre estereótipos de género e etnia deram respostas muito generalistas. À pergunta “O que é um estereótipo de género?” A. respondeu “Quando se pressupõe, alguém que não eu, que há coisas definidas, estipuladas ou próprias para mulheres e para homens”, enquanto que o professor H. foi um pouco vago na sua resposta respondendo “Um estereótipo de género é uma ideia que nós temos relacionada com uma determinada pessoa.” Quando pedi exemplos de estereótipo de género a professora A. disse:

“Isso depende das pessoas, isso é muito relativo. Eu posso dizer, “Uma mulher não consegue martelar uma tábua na parede”, eu consigo e há homens que não conseguem, certo? E posso dizer assim, “Aquele homem não consegue fazer croché”, o Muhammad Ali tricotava e era o campeão mundial de boxe, certo?”.

O professor H. disse “Pode ser das pessoas serem altas, serem baixas, bonitas, feias. É uma qualidade que está relacionada com cada pessoa.”

Em relação à definição de estereótipo de etnia a professora A. definiu como “Raças, quando se condiciona que as pessoas conseguem ou não fazer consoante a sua raça. Ou quando se condiciona que certas e determinadas pessoas têm certos e determinados direitos porque a raça lhes dá” enquanto que o professor H. relaciona a definição com “os diferentes tipos de etnias que existem na nossa comunidade. Pode ser a etnia cigana, pode ser a etnia guineense, a indiana, a brasileira, pode ser tudo o que seja uma minoria em Portugal pode ser considerado uma etnia”.

Entrando no Bloco III relacionado com a planificação, quando perguntei o que influenciava as planificações dos dois docentes, a professora A. respondeu:

“Eu quando planifico, planifico consoante as capacidades que os meus alunos têm e as dificuldades, e nos níveis cognitivos que eu quero atingir. Ainda mais nesta turma, que é uma turma tão difícil, eu planifico para um grupo de sete, para atingir certas e determinadas metas e objetivos, depois tenho de planificar para ver o que é que eu consigo fazer, é claro que temos a planificação anual e mensal, depois eu giro diariamente e semanalmente consoante a heterogeneidade que eu tenho na turma, depois tenho de planificar para aqueles que vão conseguindo adquirir alguns conhecimentos mas aplicam com dificuldade, depois tenho de planificar para aqueles que nem interiorizam os conhecimentos, nem os aplicam, nem nada. A planificação é mais de acordo com as capacidades e as dificuldades dos alunos do que propriamente pensando se tenho mais miúdos, mais raparigas, apesar de ter mais rapazes, e se tenho, ou não etnias diversificadas.”

E o professor H. respondeu:

“Para já nós não planificamos aquilo que queremos. É-nos dado guias, nós temos de seguir os manuais, as matérias, tudo aquilo que nos dão e depois a

partir de aí tento planificar de forma a que seja mais acessível e mais engraçado para os meus alunos aprenderem. Por exemplo, eu procuro muito fazer tudo à base de jogos. Tudo aquilo que eu faço a nível de ensino, principalmente a nível da Matemática, que é uma área mais difícil para os alunos, eu tento fazer à base de jogos. Tento com que eles aprendam a jogar. E mesmo a nível do Português, no 1º ano também ensino-os a ler e a escrever tudo à base de jogos. Ou seja, para mim os manuais eram altamente dispensáveis, assim como as avaliações no final do período. Sou contra testes, sou contra tudo aquilo que possa pôr em pressão um aluno. Porque o objetivo é que os alunos nestas aprendam e não que sejam avaliados”.

Quando questionei os dois professores se o género e a etnia influenciavam as suas planificações ambos responderam que não, mas a professora A. acrescentou que uma vez que tem várias etnias na sua sala aproveita “as vivencias daquele certo e determinado aluno que é dessa etnia, se calhar eu estou a fazer valer uma coisa diferente, mas atenuar a diferença e torná-la numa mais-valia”, dando como exemplo “temas de Estudo do Meio que abordam as etnias, aí se fizermos um enfoco no tema que estamos a abordar no aluno que é dessa etnia e tornar a etnia uma mais-valia e não uma diferença a planificação é importante.”

No Bloco IV, direcionado para o ambiente educativo, perguntei aos professores o que é que influenciava a organização do ambiente educativo dos mesmos ao que a professora A. respondeu:

“Os níveis cognitivos, as capacidades, as competências. É assim que eu mudo as mesas, os grupos, os pares. Através daquilo que já se consegue, ou não, fazer é que o ambiente educativo se desenvolve. O meu ambiente educativo não tem enfoque nem em etnias, nem em géneros. É em capacidades”.

E o professor H. respondeu:

“O que influencia são os níveis de aprendizagem que eles têm, o nível de atenção. Se houver algum aluno com maiores dificuldades e que se eu o mudar isso criar um ambiente mais favorável a esse aluno. Mas de resto não tenho nenhum tipo de cuidados com a forma como organizo a sala. Aliás, eu tenho um cuidado que é: eu tento organizar de sala ao longo do ano sempre de formas diferentes para não criar habituação e para eles estarem sujeitos a diferentes tipos de posição em relação ao quadro, para saberem trabalhar em conjunto.”

No mesmo bloco, pergunto aos docentes se consideram que existem facilitadores de inclusão ambos respondem que o maior facilitador de inclusão é o próprio professor e as suas atitudes perante as crianças. A professora A. diz que “Somos nós que encaminhamos, ou não, as diferenças, ou as atenuamos. É o próprio professor, às vezes, que as faz realçar ou atenuar”, enquanto o professor H. diz que “Para mim o facilitador é trata-los de maneira igual. É não fazer qualquer tipo de distinção que já

estou a “facilitar-lhes” a vida”. Em relação à pergunta sobre a existência de limitadores de inclusão os professores também deram uma resposta semelhante, mas neste caso consideraram que o maior limitador podiam ser as vivências dos alunos fora do contexto escolar, a professora A. disse “Pode ser logo o estereótipo que se traz de casa” e o professor H. disse “aquilo que pode ser mais limitador tem a ver mais com aquilo que eles trazem de casa, as limitações que eles trazem de casa do que propriamente com as limitações que as crianças têm”.

Ainda dentro do Bloco IV, e mesmo sabendo que estava a entrevistar professores do 1º CEB, quis saber a opinião dos mesmos sobre a finalidade da divisão da sala do Jardim de Infância por áreas. A professora A. respondeu “Se calhar para consoante a exploração de cada área diferente eles aprenderem a conviver juntos e verem que se calhar uns têm mais aptidão para uma área do que outros e ensinarem e ajudarem-se” e o professor H. respondeu “Eu acho que a finalidade é eles terem vários tipos de ambiente dentro da sala de aula e eu por aqui por vezes também os crio”.

Em relação à pergunta “Existem áreas mais exploradas por crianças do sexo feminino? E do sexo masculino?” os dois docentes deram a mesma resposta, a professora A. diz que “Em contexto de aprendizagem não se nota muito, mas lá está, depende muito da professora gerir essas coisas” e o professor H. diz “Não, no Pré-Escolar ainda não. Mesmo a casinha das bonecas é igual. Mesmo aqui na nossa escola, no ATL.”, mas a professora A. ainda acrescentou que no intervalo ainda se observa algumas diferenças “apesar de já estar muito mais diluído, vê-se sempre muito mais miúdos a brincar com carrinhos do que miúdas, vê-se sempre mais miúdas a brincar, no intervalo, com bonecas do que miúdos”.

O Bloco V é destinado às relações e quando perguntei aos professores se o género e a etnia influenciavam as relações entres crianças ambos disseram que sim e a professora A. ainda acrescentou “que hoje em dia assiste-se mais a discriminação e bullying entre miúdos e miúdas mais relacionado com personalidades, do que propriamente de etnia ou de género.”

Para concluir a entrevista pedi aos docentes que me dessem exemplos de estratégias que utilizavam para combater a influência do género e da etnia nas relações entre pares. A professora A. disse:

“Primeiro, quando tu vês um comportamento discriminatório, seja qual for o teor dele, conversa-se. Tem de haver diálogo. Tem de se explicar porque é que se fez isso, o que é que se sente. A parte abusada tem de dizer o que sente, porque eles têm de perceber que é através de conversarmos que chegamos a algum lado. Antes de mais nada é isso que tem de se fazer. E eles têm de perceber que se fosse com eles também não gostavam, fazer sentir na pele que o mal que estão a causar não seria agradável para eles, passo sempre por

aí. Depois passo para a via diplomática, o pedir desculpa, porque a escola é para nos darmos bem e sermos amigos. E é na escola que se aprende a viver em sociedade.”

O professor H. diz que “É tentar que eles percebam por eles próprios quando é que estão a errar e facilitar depois o envolvimento com os outros, sobretudo com os mais carenciados e com aqueles que têm mais dificuldades”, acrescentando:

“Tento que eles percebam por eles próprios o erro que cometeram, porque se eu me for chatear não vejo grandes ganhos nisso e acho que ele nem sequer vai aprender porque nem vai ter a noção do mal que fez. Eu acho que eles ao sentirem um bocadinho do outro lado conseguem valorizar melhor. É isso que eu tento fazer com os meus alunos, é fizeste ao outro mais tarde ou mais cedo vais precisar dele e depois vais perceber que tiveste mal.”

4.3. Concepções da professora especialista

Tendo em conta que a professora C. tirou Mestrado em Sociologia da Educação e está a fazer o Doutoramento em Educação Infantil e Género, a questão de género sempre esteve muito presente na sua prática pedagógica.

Em relação ao Bloco II sobre as concepções de estereótipos de género e de etnia a professora definiu estereótipo de género como “representações em torno do que é considerado feminino ou masculino, ligadas ao sexo, e que o Mundo está organizado a partir desses estereótipos, dessas representações”, dando como exemplo:

“A menina é delicada, é amorosa, as representações do cuidado que está ligado ao que é ser feminino. À força, à virilidade, à robustez ao que é ligado ao que é considerado masculino. E aí no nosso quotidiano é achar que as meninas têm de brincar de bonecas, os meninos com os carrinhos, é incentivar as meninas a tarefas manuais, a trabalhar com delicadeza e os meninos a movimentos amplos, a subir árvores.”

E definiu estereótipo de etnia como “representações que vão surgindo a partir dessa “suposta” inferioridade racial” e deu exemplos como:

“representações ligadas a, por exemplo, aos meninos que eles estão ligados mais à marginalidade, ao crime. Os meninos negros, neste caso. As meninas ligadas mais à sexualidade, mais para a frente, a tarefas, por exemplo, empregos de limpeza eles vão ser lixeiros, as meninas vão ver empregadas domésticas.”

Neste momento a professora é professora universitária, mas começou a sua carreira como educadora de infância por isso o seu testemunho, durante maior parte da entrevista, é sobre a época em que foi educadora de infância.

Em relação à pergunta sobre o que é que influenciava a planificação da professora, relativamente ao Bloco III sobre a planificação, a professora afirma que a

sua maior preocupação era as aprendizagens dos alunos, valorizando a brincadeira, mas sempre tendo em conta a parte lúdica das atividades:

“E aí eu fazia assim, valorizava a brincadeira então tinha espaço no planejamento para as brincadeiras, mas eu fazia atividades também com brincadeiras que envolviam as letras, fazia bingo de letras, sempre a propósito de uma alfabetização mais lúdica. Sempre brincando, mas eu estava preocupada com isso e achava que naquele momento aquilo era importante”.

Quando perguntei à professora se o gênero e a etnia influenciavam as suas planificações, a professora afirmou que o gênero influenciava pois já tinha terminado o Mestrado e por isso “já tinha um olhar atento para as questões de gênero” e deu-me como exemplo de estratégias:

“No Brasil é uma marca forte dessa dicotomia de gênero. É a fila. Todo o canto, todo o lugar e toda a escola você vai ver uma fila de meninos e uma fila de meninas, então isso já era uma coisa que eu na época já desconstruía. Primeiro porque nem sempre precisavam de fila, vamos para a sala podem ir de dois em dois, pode ir todo o mundo juntinho ali, pulando igual ao sapo, vamos dando passinhos de formiga, passinhos de elefante, todo o mundo junto. Não precisa sempre andar em fila, era uma coisa que eu desconstruía.”

e também “Nas brincadeiras também, quando as crianças estavam brincando eu tentava incentivar, levava bonecas para os meninos brincarem, então eu tentava fazer umas coisas assim. Nas brincadeiras mais agitadas incentivava as meninas, tinha esse olhar mais atento”, entre outros.

Sobre a organização do ambiente educativo, Bloco IV, quando perguntei à professora o que influenciava a organização do seu ambiente educativo semelhantemente aos outros docentes, respondeu:

“Na época como eu tinha uma outra conceção eu organizava assim: tinha um momento de brincadeira livre na sala e aí eu deixava umas coisas montadas já para as crianças, tinha mesinhas que eram usadas para atividades de escrita. Hoje já não teria essas mesinhas e hoje teria, por exemplo, um ambiente montado para que as crianças, sempre que tivessem na sala, tivessem brincando lá. Organizava também uns joguinhos, no cantinho, na sala, com panelinhas e essas coisas. Porque também não tinha muita coisa, tinha uma precaridade de brinquedos”.

Em suma, centrava-se no que, na altura, achava que era necessário para a aprendizagem das crianças acrescentando, “mas sempre com as questões de gênero por trás, na organização do dia”.

Em relação à questão da existência de elementos facilitadores de inclusão, considera que o contexto educativo é o maior facilitador. E considera, também, que os facilitadores podem também ser os limitadores “Dependendo da nossa intenção, porque as relações sociais, as relações estão ali. E se a gente não tem formação para intervir elas vão ser um limitador”.

Em relação à finalidade da sala de Jardim de Infância a resposta da professora diz que “o quotidiano é um espaço brincante. Não tem de ter um canto só para brincar, todo o momento é um momento de brincar”.

Em relação à existência de áreas mais exploradas por um dos sexos a professora diz que tem muito a ver que afirma que em idades tão precoces não se observa muita diferença, mas a professora acrescenta que às vezes as próprias já trazem certos estereótipos de casa e acabam por procurar a reação do adulto que se encontra na sala para a aprovação de certas brincadeiras, dizendo que:

“tinha um menino que adorava pegar as bonecas de trapo e eu lembro-me que ele olhava para mim. Para ver a minha reação em relação à brincadeira dele e aí eu dava continuidade à brincadeira dele, mas se o adulto tiver um olhar só de reprovação já é o suficiente para ele saber, pelo menos, que não está a fazer uma coisa certa.”

O Bloco V é relacionado com as relações, então perguntei à professora se o género e a etnia influenciavam as relações entre crianças a professora confessou que como já não estava em contacto diário com crianças tinha um pouco de dificuldades a responder à questão, mas que afirmou que já tinha lido “de outros relatos uma criança pequena pode dizer também “O seu cabelo é ruim”, xingar uma pessoa pelo facto de ela ser negra”, mas que as crianças têm este tipo de atitudes porque “está reproduzindo o que o adulto fala”. A professora ainda acrescentou que “Muitas vezes a relação professora-crianças releva muito mais discriminação racial do que entre as próprias crianças”, facto que nenhum dos outros docentes referiu.

5. Síntese comparativa dos resultados

O processo de análise entrevistas não é um processo fácil, uma vez que “exige muito cuidado com a interpretação, (...), com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência.” (Duarte, R., 2004, p. 216) o que faz com que seja preciso estar muito atenta durante todo o processo.

Após a análise das entrevistas realizadas às educadoras de infância e aos professores do 1º CEB é possível afirmar que, no geral, as concepções de todos os docentes são muito semelhantes e que nenhum se sente influenciado pelos estereótipos quer de género, quer de etnia, para planificar.

Em relação à etnia é de salientar que a professora A. deu como exemplo o “uso” dessa diferença na sua planificação como uma mais-valia, uma vez que pode surgir como indutor para a abordagem de algumas temáticas do currículo, a professora C. também deu como exemplos de recursos livros que abordassem o tema.

Sobre a organização do ambiente educativo, todos os docentes consideraram importante que a organização do ambiente educativo se baseasse nos níveis cognitivos, nas capacidades, nas competências, nos níveis de aprendizagem e, principalmente, no grupo que têm. Estas preocupações vão ao encontro com o que podemos encontrar nas OCEPE (2016) que afirmam que “a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (p.26).

Sobre os facilitadores e os limitadores de inclusão alguns dos docentes consideram que as famílias podem se tornar num limitador, dependendo da maneira como abordam certos temas com as crianças. Bento e Marchão (2012, p. 3) corroboram esta ideia afirmando que “a família assume um papel de grande relevo na construção da identidade de género da criança” e que “é nesse contexto que a criança começa, desde muito cedo, a interiorizar ideias estereotipadas, fruto do meio social em que está inserida, sendo muito importante a atitude e assunção de género que os familiares mais próximos assumem”.

Uma boa estratégia para combater essa situação é o envolvimento das famílias e da escola. Ribeiro, T. (2014, p. 17) considera que para que exista um trabalho coeso e de sucesso com as crianças “é necessário estabelecer uma relação próxima com as famílias envolvendo-as no processo educativo, no sentido de encontrar as respostas mais adequadas para o desenvolvimento de cada criança”, a autora afirma também que tanto a família, como a escola “são dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança” e por isso é que é tão importante a cooperação entre as duas partes.

A divisão da sala de Pré-Escolar é considerada importante por todos os docentes, uma vez que a mesma serve para potenciar a aprendizagem das crianças. Para os docentes entrevistados, nas primeiras idades, não se observa uma grande discrepância nas escolhas das áreas, tendo em conta o sexo das crianças, apesar de ser habitual ouvir-se comentários estereotipados em relação às escolhas das crianças, por parte dos seus pares, o que influencia, por vezes, as suas relações.

Quando questionei os docentes sobre as estratégias que utilizam para a resolução de conflitos entre crianças a maior parte referiu que dialogava com as crianças. Cardona, M.J., Uva, M. & Piscalho, I. (2011, p. 5) referem que “as actividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a des-contrução e estereótipos e, por conseguinte, para a abordagem das questões de género em contexto escolar”, uma vez que são “uma estratégia assente na interacção oral activa entre o educador ou educadora a e a criança e/ou entre as crianças entre si, a propósito de uma situação-problema, questão, assunto ou afirmação controversa”. Outra estratégia referida foi o diálogo com os familiares das crianças, que tem sido cada vez mais privilegiado Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999, p. 192) afirmam que “O envolvimento dos pais com a escola é, hoje em dia, considerado como um componente importante para o desempenho ideal das escolas”.

Reflexão Final

O presente relatório foi sem dúvida o trabalho que mais gosto me deu em realizar durante todo o meu percurso académico como aluna da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES) e é também o que me deixa mais nostálgica, uma vez que simboliza o fim da minha vida como estudante. Este trabalho fez-me refletir sobre os meus estágios e, mais importante, analisar a minha prática de uma forma mais distanciada, o que me fez ter maior consciência da quantidade de fatores que tenho de melhorar para me tornar numa profissional de educação de excelência. O outro fator que torna este relatório tão importante é o facto de me ter dado a oportunidade de pesquisar sobre um tema tão abordado, mas tão pouco explorado como os estereótipos, o que me fez ter uma maior noção do quão é importante a Educação para a Cidadania e que, infelizmente, a mesma não é abordada devidamente.

É certo que este relatório é o culminar de dois anos de trabalho, em que realizei quatro estágios intensivos e um trabalho de pesquisa, mas considero que se hoje posso me intitular como educadora/professora não o devo apenas a estes dois anos, mas sim aos cinco anos em que estudei na ESES. Durante esses cinco anos estive assiduamente presente nos períodos letivos e tive o privilégio de partilhar conhecimentos e experiências com os meus docentes e com as minhas colegas, participei em projetos, assisti a várias palestras, participei em vários congressos, seminários, entre outros eventos que fazem de mim a profissional que espero ser. Durante a licenciatura concretizei estágios de observação que me ajudaram na realização dos estágios de mestrado, com os quais aprendi e me questionei vezes sem conta.

Foi durante a realização dos estágios de intervenção que tive a oportunidade de colocar em prática todas as aprendizagens que fui adquirindo durante o meu percurso académico, foi também nestes pequenos períodos de tempo onde consegui identificar certas dificuldades, questioná-las e, principalmente, ultrapassá-las.

Não há dúvida que se não fosse com a ajuda dos meus docentes, das educadoras/professoras cooperantes e, até, das crianças com quem tive o prazer de trabalhar, nunca teria conseguido melhorar nos pontos em que tive mais dificuldades como na planificação de atividades centrando-me na intencionalidade educativa, na gestão de tempo das atividades e até mesmo na escolha do método de avaliação indicado para determinada atividade. Um outro fator que considero fundamental para a minha formação foi o de conseguir verificar que o que aprendemos teoricamente nem sempre se observa na prática, por diversos fatores como exemplo, o modelo de ensino utilizado pela instituição ou até mesmo o grupo de crianças com que estamos a trabalhar, por isso cheguei à conclusão que só pondo em prática os nossos conhecimentos é que conseguimos ganhar confiança no nosso desempenho e melhorá-lo.

Apesar deste relatório reunir o meu caminho enquanto estagiária, reúne também o meu percurso enquanto pesquisadora, onde apresento uma pequena investigação sobre os estereótipos de género e de etnia na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB.

Os apoios teóricos deste relatório, bem como as entrevistas realizadas, ajudaram-me a ter uma maior noção de como é que os estereótipos devem ser abordados em contexto escolar, que estratégias devo de utilizar caso surja uma situação inesperada, pois citando Cardona, M. J. (2015, p. 66) “A educação pré-escolar, como primeira etapa da educação básica, é o espaço privilegiado para iniciar este trabalho com as crianças, promovendo uma atitude mais crítica em relação aos seus direitos e às suas ideias sobre género e cidadania”. Contudo, durante a execução do trabalho deparei-me com diversas dificuldades durante a realização da pesquisa. A incerteza de que estaria a abordar o tema com precisão, mas de forma a que não ofendesse a prática de nenhum docente, ou qual o critério que iria utilizar para a escolha dos estereótipos que iria estudar com maior atenção, uma vez que existe uma grande lista dos mesmos, o tipo de questões iria colocar aos docentes entrevistados, foram todas questões com que me deparei durante este pequeno percurso.

Após encontrar resposta para todas as questões que fui colocando a mim mesma, comecei com a pesquisa teórica, para ter fundamentos para a realização do guião de entrevista que mais tarde realizei e apliquei. Por mim, fiz a análise dos dados recolhidos e cheguei à conclusão que apesar de ainda muito presentes no quotidiano das crianças, os estereótipos são um tema que com o tempo tem vindo a ser abordado, principalmente indiretamente, desde muito cedo.

Eu sei que entrevistar cinco docentes faz com que a minha amostra seja pouco viável, por isso o ideal seria alargar a amostra para um número consideravelmente maior, para conseguir chegar a conclusões mais concretas.

Sei que ainda tenho muito que aprender e que a minha formação não irá ficar por aqui, terei de fazer formações continuas e quem sabe se não continuarei a realizar pesquisas sobre este tema, uma vez que ainda há tanto para explorar. Eu sempre fui muito atenta às questões de género, sempre quis perceber o porquê de haver tantas diferenças e o porquê de a sociedade não igualar os sexos. Outro tema que sempre me suscitou muito interesse, como referi no corpo do relatório, foi o das Necessidades Educativas Especiais e sempre me quis especializar nesta área. As crianças com este tipo de necessidades são, também, uma minoria e precisam da ajuda, da atenção e do carinho de todos.

Se eu me quis tornar numa profissional de educação devo-o à minha educadora Isilda e, apesar de só o ter descoberto mais tarde ao meu professor do 1º CEB Hugo, foram estes dois profissionais que me fizeram sonhar desde muito pequena que um dia seria como eles, que queria fazer a diferença na vida das crianças que passassem por mim e que iria fazer de

tudo para as ajudar a tornarem-se melhores cidadãos. Neste momento, tenho a certeza de que, como futura profissional de educação, irei ter sempre cuidado em não fazer juízos de valor sobre este, ou qualquer outro, assunto e que irei abordá-lo desde muito cedo com os meus alunos, através de histórias, canções, entre outros recursos, porque eu acredito que se eles estiverem conscientes desta realidade desde muito cedo será muito provável que os comentários e pensamentos negativos não aconteçam. Eu sei que para alterar este paradigma também terei de envolver os pais e explicar-lhes o meu ponto de vista sobre o assunto, apresentando-lhes casos concretos.

O aproveitamento escolar dos meus futuros alunos é um fator muito importante, mas a minha prática profissional não se vai cingir à partilha de conhecimentos. Eu espero, também, conseguir transmitir aos meus alunos os valores da amizade, da união, da entreatajuda, entre outros. Espero que eles percebam que as minorias também têm algo a ensinar e que o próximo tem de ser tão respeitado como nós. Quero que os meus alunos saibam que podem/devem contar comigo não só para lhes ensinar novos conceitos, mas para tudo o que precisarem. Quero que saibam que podem recorrer a mim independentemente de se terem passado 17 ou 14 anos, como aconteceu comigo para a realização deste relatório, quando recorri à Isilda e ao Hugo, respetivamente.

Em suma, o meu objetivo é acabar a minha carreira com a sensação de que fui importante na construção da identidade, e na formação, de todas as crianças que passaram por mim.

Bibliografia

Abreu, A. C. (2012). *A importância da cooperação entre escola e família*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.

Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano. (2013). Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano.

Anónimo. (2017). Não é “ideologia de gênero”, é educação e deve ser discutido nas escolas, diz pesquisadora. *Geledés – Instituto da Mulher Negra*. Retirado de <https://www.geledes.org.br/nao-e-ideologia-de-genero-e-educacao-e-deve-ser-discutido-nas-escolas-diz-pesquisadora/>

Bento, A. & Marchão, A. (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de Educação Pré-Escolar*. Apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-família – um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216.

Brazelton, T. B., & Crammer, B. G. (1992). *As Primeiras Relações*. São Paulo: Martins Fontes.

Cabral, M. D. (2012). *Práticas educativas e jogo como instrumento de aprendizagem no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Departamento das Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.

Cardona, M. J. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Aprender*, 36, 63-71.

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

Cardona, M. J., Uva, M., & Piscalho, I. (2011). *O papel do conflito no trabalho sobre as questões de género no jardim de infância e na escola*. Congresso da SPCE – ESE de Guarda.

Cavicchia, D. (sem data). *O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Lisboa.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, (pp. 213-225). Curitiba: UFPR.

Enciclopédia Moderna. (2009). vol.8. Edição nº 6898. Rio de Mour: Círculo de Leitores, SA & Editores Larrousse.

Enciclopédia Moderna. (2009). vol.9. Edição nº 6898. Rio de Mour: Círculo de Leitores, SA & Editores Larrousse.

Fleuri, R. (2006). Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, vol. 27, n.95, (pp. 495-520). Campinas. Brasil.

Júnior, A, & Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, vol. 7, 7, (pp. 237-250). Araxá.

Klein, Y. (2017). Raça, gênero e sexualidade na educação popular. *Outras Palavras*. Retirado de <https://outraspalavras.net/blog/2017/10/01/raca-genero-e-sexualidade-na-educacao-popular/>

Marcelino, C. (2008). *Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e Práticas de Professores*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.

Ministério da Educação. (2012). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.

Mota, P. (2009). Jogos no Ensino da Matemática. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, nº2, (pp. 155-178). Universidade Aberta, Lisboa.

Ramos-Cequeira, A. (1996). A prática pedagógica como processo de comunicação: a relação professor-aluno como eixo: o ponto de vista psicológico. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, vol.1, no.1. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200015

Ribeiro, T. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. Relatório Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Rohden, F. (2009). Género, sexualidade e raça/etnia: Desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de pesquisa*, vol.39, n.136, (pp. 157-174). Brasil.

Santos. D., Palomares. N., Normando. D. & Quintão. C. (2010). Raça versus Etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press J Orthod*, 15(3), (pp. 121- 124). São Paulo. Brasil.

Souza, J. (2016). Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil. *Geledés – Instituto da Mulher Negra*. Retirado de <https://www.geledes.org.br/genero-e-sexualidade-nas-pedagogias-culturais-implicacoes-para-educacao-infantil/>

Anexos

Anexo I - Guião de entrevista

Bloco	Objetivos	Tópicos/Questões
<p align="center">Bloco I</p> <p align="center">Caracterização do entrevistado</p>	<p>Identificar o entrevistado.</p>	<p>Nome;</p> <p>Sexo;</p> <p>Idade;</p> <p>Formação;</p> <p>Anos de serviço.</p>
<p align="center">Bloco II</p> <p align="center">Conceções sobre os estereótipos de género e de etnia</p>	<p>Identificar o que o entrevistado entende por estereótipos de género;</p> <p>Identificar o que o entrevistado entende por estereótipos de etnia.</p>	<p>Definição de estereótipo de género;</p> <p>Exemplos;</p> <p>Definição de estereótipo de etnia;</p> <p>Exemplos.</p>
<p align="center">Bloco III</p> <p align="center">Planificação</p>	<p>Identificar as dimensões que influenciam o planeamento da ação pedagógica.</p> <p>Identificar se o género e a etnia influenciam o planeamento das atividades e como. Perceber através de exemplos de estratégias, atividades e recursos.</p>	<p>O que influencia a sua planificação;</p> <p>A diferença entre géneros influencia a sua planificação? E a diferença étnica?;</p> <p>Exemplos de estratégias;</p> <p>Exemplos de atividades;</p> <p>Exemplos de recursos.</p>

<p style="text-align: center;">Bloco IV Organização do Ambiente</p>	<p>Perceber como é que a organização do ambiente educativo influencia práticas inclusivas do género e da etnia.</p>	<p>O que influencia a organização do ambiente educativo?;</p> <p>Considera que existem elementos facilitadores de inclusão de género e etnia?;</p> <p>Exemplos;</p> <p>E limitadores?;</p> <p>Exemplos;</p> <p>A sala de Jardim de Infância está dividida por áreas? Porquê? Com que finalidade?</p> <p>Existem áreas mais exploradas por crianças do sexo feminino? E do sexo masculino?;</p> <p>Costuma intervir?</p>
<p style="text-align: center;">Bloco V Relações</p>	<p>Perceber se o género e a etnia influenciam as relações criança/criança e adulto/criança.</p>	<p>Sente de alguma forma a existência de uma desigualdade/discriminação nas relações entre as crianças em contexto educativo?;</p> <p>Que estratégias utiliza para as crianças interagirem sem que haja alguma discriminação?</p>

Anexo II – Entrevistas

Entrevista Professora A. C.

Entrevistadora: Boa tarde. Primeiro que tudo queria que se identificasse, dizendo o seu nome, sexo, idade, formação e anos de serviço. Se faz favor.

Entrevistada: Boa tarde. Anabela Cerca, sexo feminino, 51 anos, licenciatura e formações contínuas em Matemáticas e Ciências, 29 anos de serviço.

Entrevistadora: Agora tendo em conta que o meu tema de tese é os Estereótipos de Género e Etnia, eu gostava que me desse a sua definição pessoal de estereótipo de género.

Entrevistada: Nunca pensei nisso... Quando se pressupõe, alguém que não eu, que há coisas definidas, estipuladas ou próprias para mulheres e para homens.

Entrevistadora: Pode me dar exemplos, se faz favor?

Entrevistada: Que uma mulher não consegue fazer o trabalho de um homem e vice-versa. Exemplos? Sei lá, isso depende das pessoas, isso é muito relativo. Eu posso dizer, “Uma mulher não consegue martelar uma tábua na parede”, eu consigo e há homens que não conseguem, certo? E posso dizer assim, “Aquele homem não consegue fazer croché”, o Muhammad Ali tricotava e era o campeão mundial de boxe, certo? Quando nós nos referimos a estereótipos, referimo-nos aquilo que se convencionou que é próprio de cada sexo, que não quer dizer que seja a realidade porque até mesmo dentro do mesmo sexo há quem consiga e quem não consiga. E hoje em dia, que já nada é definido, nem sequer o sexo, há quem já nasça com essa indefinição. Em questões de sexo é tudo tão relativo, porque há coisas que realmente nós adequamos a um homem. É verdade. Algo que implique realmente muita força, porque há mulheres que não conseguem por mais que queiram, ter a mesma força que um homem, isso é taxativo, pronto. Agora, se calhar aquilo que implique força é mais difícil para uma mulher atingir do que a um homem delicadeza, há homens que conseguem fazer todo e qualquer tipo de trabalho de uma mulher, opá tudo. Estou a pensar que há homens que tratam dos bebés como uma mulher, há homens que fazem croché, uns que fazem renda, outros são estilistas e não perdem a sua masculinidade, pronto. Sei lá, tarefas de mulheres que eu veja que os homens não são capazes de fazer?! No teu dos meus avós sim, era inconcebível se calhar um homem fazer limpezas, tricô, croché, fazer, sei lá, eu não estou a ver nada que seja especificamente só de uma mulher, até mesmo esteticista já há homens a trabalhar em spas, por acaso nunca vi um homem a arranjar as unhas. Mas é mais fácil, se calhar um homem fazer tudo aquilo do que uma mulher consegue inclusive as coisas delicadas, porque há homens que conseguem ser delicados. E a mulher já não consegue fazer certos trabalhos de

homem que implicam força, mas também há homens que não conseguem. Mas só me estou a cingir à força porque é uma condicionante muito grande.

Entrevistadora: E em relação aos estereótipos de etnia? O que para si é um estereótipo de etnia?

Entrevistada: Raças, quando se condiciona que as pessoas conseguem ou não fazer consoante a sua raça. Ou quando se condiciona que certas e determinadas pessoas têm certos e determinados direitos porque a raça lhes dá.

Entrevistadora: Por exemplo?

Entrevistada: Basta lembrares-te da escravatura. A Antiga Grécia, onde nasceu a civilização. As mulheres não eram consideradas cidadãs, nem os escravos.

Entrevistadora: E isso é etnia? As mulheres não serem consideradas cidadãs?

Entrevistada: Não, isso não é etnia, é ser pessoa. É incrível, onde nasceu a civilização, onde se criou o homem político, onde praticamente nasceu tudo aquilo que depois se desenvolveu nos anos vindores, não consideravam a mulher cidadã, não tinha direitos, e os escravos também não. É incrível, não é?

Entrevistadora: Sim... Então agora vamos falar sobre a sua prática. A sua planificação. O que é que influencia a sua planificação? Quando planifica no que é que se foca?

Entrevistada: Nem sequer penso em etnias. Nem sequer penso em géneros. Eu quando planifico, planifico consoante as capacidades que os meus alunos têm e as dificuldades, e nos níveis cognitivos que eu quero atingir. Ainda mais nesta turma, que é uma turma tão difícil, eu planifico para um grupo de sete, para atingir certas e determinadas metas e objetivos, depois tenho de planificar para ver o que é que eu consigo fazer, é claro que temos a planificação anual e mensal, depois eu giro diariamente e semanalmente consoante a heterogeneidade que eu tenho na turma, depois tenho de planificar para aqueles que vão conseguindo adquirir alguns conhecimentos mas aplicam com dificuldade, depois tenho de planificar para aqueles que nem interiorizam os conhecimentos, nem os aplicam, nem nada. A planificação é mais de acordo com as capacidades e as dificuldades dos alunos do que propriamente pensando se tenho mais miúdos, mais raparigas, apesar de ter mais rapazes, e se tenho, ou não etnias diversificadas. Eu tenho seis ciganos na minha turma e três romenos, portanto é uma turma multicultural, onde a planificação aqui é uma utopia quase, mas acho que quando temos de dar uma matéria não temos de pensar nisso. No entanto, estou-me a lembrar de alguns temas de Estudo do Meio. Há temas de Estudo do Meio que abordam as etnias, aí se fizermos um enfoco no tema que estamos a abordar no aluno que é dessa etnia

e tornar a etnia uma mais-valia e não uma diferença a planificação é importante. Porque se a minha planificação contemplar que aquele tema que eu tenho de dar, eu dou a ir buscar as vivências daquele certo e determinado aluno que é dessa etnia, se calhar eu estou a fazer valer uma coisa diferente, mas atenuar a diferença e torna-la numa mais valia. Fiz-me entender?

Entrevistadora: Sim. Então tendo em conta que nem o género, nem a etnia não influencia a sua planificação, eu ia-lhe pedir exemplos de estratégias e de atividades, já me deu... Por isso agora queria pedir-lhe exemplos de recursos.

Entrevistada: Sim, ainda na outra vez eu pus uma música que era o “Bailando”, quando nós estamos assim a fazer certos e determinados trabalhos, poe exemplo pintura, que não implicam silêncio, estar tão concentrados, eu ponho música, vamos ouvindo, conversando baixinho. Eu pus o “Despacito” e o “Bailando”, devias de ter visto os ciganos, ficaram doidos, um deles saltou para o meio da sala e começou a dançar, foi uma festa! Não te lembras, quando nós fizemos a festa, eles a dançarem?

Entrevistadora: Sim!

Entrevistada: Nós pegando nisso estamos a fazer valer o que de bom as etnias têm na sua diferença, ou seja, há a diferença e ainda bem que há a diferença. É assim, vamos lá ver, a ver se eu faço entender a minha opinião.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: A minha opinião é: igual de género, sempre. Oportunidade, sempre. Diferença no género? Talvez, porque não? Se eu tiver a mesma oportunidade e a mesma igualdade na vida, na sociedade, tranquilo. Mas porque não a diferença? Nós somos diferentes, homens e mulheres. Somos. Não vou dizer que há coisas que são só dos homens e há coisas que são só das mulheres. Pode haver, não me choca, não me incomoda. Saber que eu consigo fazer tudo o que um homem faz, eu sei. Portanto não me choca, não me incomoda. Um homem saber que consegue fazer tudo o que uma mulher faz, não me choca. Não vamos ao homem nem à mulher, vamos à pessoa, ao ser humano. Se somos pessoas definidas, de bem com a vida e que sabemos até onde é que vão as nossas capacidades e limites, pronto. Agora, eu acho que não se devia de perder o cavalheirismo, eu acho piada ao cavalheirismo. Já vão as feministas cair em cima de mim, eu não sou feminista no sentido de ser tendenciosa, não. Eu sou feminista quando acho que elas sofreram muito para, por exemplo, para termos a oportunidade de votar. Eu estou a falar de “barriga cheia”, que nasci em pleno século XX, onde tu já estava mais ou menos feito e definido, nós não fazemos ideia do que certas pessoas lutaram para defender certos e determinados valores da sociedade.

Entrevistadora: Em relação ao ambiente educativo, o que é influencia a organização do seu ambiente educativo?

Entrevistada: Os níveis cognitivos, as capacidades, as competências. É assim que eu mudo as mesas, os grupos, os pares. Através daquilo que já se consegue, ou não, fazer é que o ambiente educativo se desenvolve. O meu ambiente educativo não tem enfoque nem em etnias, nem em géneros. É em capacidades para... “O que é que eu já consigo fazer, o que é que eu não consigo”. Às vezes é também consoante onde eles gostam de estar, eu às vezes também os deixo escolher e pergunto “Com quem é que queres ficar? Desta vez não sou eu que vou escolher, desta vez são vocês que vão escolher”. Já tenho feito isso, vão todos para a rua e eu meto as mesas e as cadeiras, eles voltam e sentam-se ao pé de quem querem. Claro que não funciona, só funciona um dia ou dois, depois tenho de mudar tudo de acordo com aquilo que eu entendo, mas isso não tem a ver com géneros, nem etnias, tem a ver com as personalidades dos alunos que temos muitas vezes anular um vivaço com um mais calmo.

Entrevistadora: E, na sua opinião, considera que existem elementos facilitadores da inclusão de género e de etnia?

Entrevistada: Não faço ideia. Eu não tenho problemas desses na sala de aula. É que há certas coisas na minha sala de aula que dependem muito da minha autoridade e da minha atitude, que é uma coisa que se tem, ou não se tem, para que tudo o resto decorra e flua dentro da normalidade. Somos nós que encaminhamos, ou não, as diferenças, ou as atenuamos. É o próprio professor, às vezes, que as faz realçar ou atenuar. Olha estou-me a lembrar de uma coisa, não sei se será isto ou não. Um dos meus alunos quando veio para aqui, na primeira vez disse assim “Esta escola tem pretos? Não posso estar ao pé de pretos.”, e eu respondi-lhe “Não, não tem pretos, mas se tivesse havia algum problema? E aliás não se diz pretos, disse-se pessoas de raça negra. Havia algum problema se assim fosse?” e ele diz “não posso estar ao pé de pretos, porque a minha mãe não me deixa estar ao pé de pretos”, passado um bocado perguntou “E ciganos? Tem ciganos? Também não posso estar ao pé de ciganos, a minha mãe não me deixa estar ao pé de ciganos”. Pimba, sentou-se logo ao pé de um cigano. Agora é assim, hoje ele nem se apercebe se há, ou não, ciganos. Não está nem aí, não está a ligar. Foi a minha atitude de não dar importância a isso e de dizer que havia aqui, nesta sala, meninos não de raça negra, mas de etnia cigana, e que se iam dar todos bem e que ele ia trabalhar com eles, que se calhar influenciou ou foi uma mais-valia, ou não. Mas se calhar a maneira de fazer isso é, numa turma multicultural, pô-los a trabalhar uns com os outros e fazer rotação, assim todos trabalham com todos

Entrevistadora: Isso pode ser um elemento facilitador?

Entrevistada: Pois.

Entrevistadora: Então e acha que há algum elemento limitador?

Entrevistada: Limitador? Pode ser logo o estereótipo que se traz de casa. Não te esqueças que eles não são uma “careca vazia”, eles trazem de casa os valores e a moral dos pais, eles trazem de casa todo um mundo empírico que depois aqui, muitas vezes se estiver errado, é muito difícil nós “limparmos” essa imagem pejorativa de algumas situações. O ambiente que se vive fora da escola, estou só a situar os elementos limitadores fora da escola, mas pressupondo que na escola não há nada que limite a minha postura e que atenua a diferença, não é? Estou a pressupor que a professora tem bom senso e que gere a igualdade de género e a etnia sem essa ter importância, pressupondo tudo isso. Agora, se a professora não tiver bom senso já é mais difícil, mesmo uma pessoa com bom senso tem de lidar muito com o que se traz de casa. Esse exemplo do meu aluno, era o que ele trazia de casa.

Entrevistadora: Eu sei que é professora de 1º Ciclo, mas vou fazer-lhe uma pergunta mais relacionada com o Jardim de Infância.

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: A sala do Jardim de Infância costuma estar dividida em áreas. Qual acha que é a finalidade dessas áreas? O porquê de estar dividida assim?

Entrevistada: Se calhar para consoante a exploração de cada área diferente eles aprenderem a conviver juntos e verem que se calhar uns têm mais aptidão para uma área do que outros e ensinarem e ajudarem-se. Sugerirem um ao outro, “Olha faz desta ou daquela maneira”, ou aprenderem uns com os outros, consoante os estímulos que a maioria deles trazem de casa. Aliás, a Escola Moderna também funciona assim, com áreas, eu é que não tenho hipótese porque não tenho espaço, não tenho sala e não tenho, também, grandes recursos e também porque dá muito trabalho, pronto. Porque quando se quer, tudo se consegue. Ter certas e determinadas áreas destinadas para: ali é o cantinho onde se vai ler. Eu tenho isso, mais ou menos, tenho ali o cantinho onde se vai ler, ali é o cantinho dos jogos matemáticos, ali é o cantinho da ciência. Pronto, o Movimento da Escola Moderna passa por isto, eu agora estou ali com um grupo naquele e depois rodo, pronto consegue-se ensinar assim, consegue-se ter momentos assim quase como no Jardim (de Infância) onde se aprende. Eu acho que isso é muito bom, haver as áreas definidas para... Mas às vezes há certas matérias e certos conceitos que eu quero passar que têm de todos focar em mim e na mesma coisa. Depende. Depende muito.

Entrevistadora: Ainda sobre as áreas, acha que há áreas mais exploradas por crianças do sexo feminino e outras do sexo masculino? Ou acha que, neste momento, já é um bocado homogéneo?

Entrevistada: Não. Haverá sempre. Vê-se mais miúdos a jogar futebol do que miúdas, apesar de já estar muito mais diluído, vê-se sempre muito mais miúdos a brincar com carrinhos do que miúdas, vê-se sempre mais miúdas a brincar, no intervalo, com bonecas do que miúdos. Eles próprios às vezes são os seus próprios críticos, uns dos outros, nem é preciso vir nenhum adulto dizer isso. Porquê? Porque também trazer de casa essas vivências. Em contexto de aprendizagem não se nota muito, mas lá está, depende muito da professora gerir essas coisas. Se eu mando fazer um desenho ainda se nota um bocado, os desenhos de uns, os desenhos de outros, mas pouco. Consoante o tema do desenho, se for desenho livre nota-se mais. Agora no intervalo é onde se nota mais, apesar de já estar muito diluído.

Entrevistadora: Então e, por exemplo, se houver uma criança, independentemente do sexo, muito focada numa área e que não explora outra área que também é importante para o seu desenvolvimento intervém?

Entrevistada: Intervenho. Intervenho se eu achar que realmente é pertinente.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: E intervenho sempre de maneira a que ele não se aperceba que eu o estou a condicionar.

Entrevistadora: E em relação às relações? Sente que de alguma forma há a existência de uma desigualdade, ou discriminação, na relação entre crianças dentro do contexto educativo?

Entrevistada: Eu nunca me apercebi em desigualdade de género e muito menos de etnia, porque dentro do contexto dos romenos e ciganos desta turma, os outros até têm ficado interessados pelas tradições, pela língua deles, ... Em género, também nunca me apercebi em contexto de sala de aula, na minha.

Entrevistadora: Mas nesta turma em particular ou em todos os seus anos de serviço?

Entrevistada: Se calhar às vezes é capaz de haver um bocado. Eu acho que hoje em dia assiste-se mais a discriminação e *bullying* entre miúdos e miúdas mais relacionado com personalidades, do que propriamente de etnia ou de género. E tu repara, geralmente, quando gozam, ou fazem bullying, ou discriminam é mais baseado se tu és um “totó” ou um *nerd* do que propriamente se tu romeno, ucraniano ou cigano. Ou se és rapaz ou rapariga.

Entrevistadora: E quando há algum tipo de discriminação que estratégias utiliza para que as crianças interajam entre si e tentar colmatar a discriminação?

Entrevistada: Primeiro, quando tu vês um comportamento discriminatório, seja qual for o teor dele, conversa-se. Tem de haver diálogo. Tem de se explicar porque é que se fez isso, o que

é que se sente. A parte abusada tem de dizer o que sente, porque eles têm de perceber que é através de conversarmos que chegamos a algum lado. Antes de mais nada é isso que tem de se fazer. E eles têm de perceber que se fosse com eles também não gostavam, fazer sentir na pele que o mal que estão a causar não seria agradável para eles, passo sempre por aí. Depois passo para a via diplomática, o pedir desculpa, porque a escola é para nos darmos bem e sermos amigos. E é na escola que se aprende a viver em sociedade. Tenho dito.

Entrevistadora: Muito obrigada!

Entrevista Professora C. A.

Entrevistadora: Primeiro de tudo obriga por participar na minha tese, dando o seu testemunho. Eu gostava que comesse por se identificar com o seu nome, sexo, idade, formação e anos de serviço. Se faz favor.

Entrevistada: O meu nome é Carolina Faria Alvarenga, tenho 35 anos, sou luso-brasileira, sou brasileira com nacionalidade portuguesa, e a minha formação é em pedagogia, fiz o Mestrado em Sociologia da Educação e agora estou a fazer o Doutoramento em Educação Infantil e Género. Estou estudando um documento da política pública do município de São Paulo, que é um município do Brasil, que construiu o último governo, para um governo muito conservador inclusive. É mais esse último governo, que é um governo mais aberto, um governo de Esquerda que também no Brasil existem grandes problemas em relação a isso, mas era um governo mais aberto que construiu uma política pública para a Educação Infantil bem interessante. E aí foram 6 documentos, um que faz uma relação da educação política do Ensino Fundamental, que é o 1º Ciclo aqui, para dizer um pouco dessa transição da Educação de Infância que aborda, inclusive o Fundamental não esquece que as crianças que estão no 1º ano ainda são crianças. Porque na prática vão esquecendo, acham que as crianças têm de ficar o dia inteiro sentadas. É um documento que faz essa articulação. Esse documento, que são indicadores de qualidade, é um documento de alta avaliação participativa para ser feito nas próprias creches e escolas. Então é um dia em que para todo o mundo. A unidade convoca a comunidade, as famílias, para fazer uma avaliação da própria instituição, que está numa perspectiva de trabalho de uma avaliação de contexto, porque na Educação Infantil, como noutros níveis o importante não é avaliar a criança para a progressão. É avaliar, lógico, o desenvolvimento da criança, mas avaliar o contexto em que ela está inserida.

Entrevistadora: Para ver se é beneficiador ou não.

Entrevistada: Sim. E aí avalia o projeto político pedagógico, as condições de trabalho, como as educadoras e as professoras proporcionam as interações, as múltiplas linguagens e esse documento de São Paulo foi baseado num documento nacional e São Paulo resolveu adaptar esse documento para a realidade de São Paulo, que é muito diversa. É um município muito grande, tem mais de 2000 unidades de Educação Infantil, e aí fez essa adaptação. E o documento é dividido em dimensões, então cada dimensão tem várias questões e aí no dia dessa autoavaliação, as pessoas se dividem em grupos, em salas, então a dimensão 1 é do projeto político pedagógico, a 2 é das interações, depois a 3 é das linguagens e aí esse grupo vai respondendo a um monte de perguntas, colocando cores se está vermelho, se está amarelo, se está verde. E aí depois, no final desse dia tem uma plenária, vai todo o mundo, e aí passa a escola toda por todas as dimensões e no final tem um resultado, um balanço das cores. E aí tem um outro dia especial para fazer um plano de ação a partir do que foi avaliado,

principalmente do vermelho e do amarelo. E aí nesse plano de ação traçam metas para melhorar. E a inovação de São Paulo foi que colocou uma das medições novas as relações étnicas, raciais e de gênero. No meu caso, o meu interesse é gênero, mas coloca gênero e raça como uma dimensão de qualidade. Sem isso, está no papel ali uma política pública dizendo que sem essa dimensão não se avalia de forma completa as questões do cotidiano da Educação Infantil. E aí eu estou estudando no Doutorado o processo de construção desse documento que ele não foi simples. Não foi simples inserir duas questões lá na nova dimensão, e o que eu já percebi é que foi criada uma comissão para reescrever o documento nacional, adaptando-o, mas aí essa comissão entre ela não foi simples e o debate começou, as pessoas que começaram a levantar essa demanda, começaram questionando as questões raciais. Que no Brasil é muito forte, principalmente nas crianças pequenas né? Nas crianças negras, principalmente. Aí o debate nasce com a questão racial e depois elas vão percebendo que não dava para descolar de gênero. Porque os meninos negros que são os mais discriminados, taxados de “bagunceiros”, os “marginais do futuro”. As meninas negras que também são relacionadas mais à questão da sexualidade, o cabelo, é uma questão racial, mas que cruza com as questões de gênero, então eles perceberam que não dava para separar. E aí no debate veio também outras pessoas defendendo que deveria abarcar a diversidade como um todo. Não. Tem a questão dos migrantes, tem a questão das crianças com deficiência. A gente poderia pôr tudo nessa dimensão e elas falaram “Não.”, porque se a gente puser tudo na hora do debate some, as questões de raça e gênero, elas somem.

Entrevistadora: São as menos faladas.

Entrevistada: Então todo o mundo vai falar de coisas mais “fáceis”, não tão polêmicas. E aí elas marcaram a importância de ter uma dimensão específica sobre isso e na medida do possível vão transversalizar em todas as outras. E aí eu percebo que o documento consegue atender gênero em relação à linguagem, por exemplo, nas outras dimensões. Vamos falar “os meninos e as meninas, os educadores e as educadoras”, transvesalizar mais do ponto de vista da linguagem.

Entrevistadora: E acha que esse documento vai mesmo ser posto em prática? Não sei explicar. Posto em prática já está a ser, mas acha que vai ser mesmo uma mais-valia, ou que vai chegar a um ponto que não...

Entrevistada: Então pelas entrevistas que eu fiz ele surtiu efeito sim em algumas escolas, mas como são 2000 a margem é muito grande, então a gente sabe que não é de uma hora para a outra que isso vai mudar. Mas essa gestão da Prefeitura de São Paulo ela colocou como obrigatório no calendário o dia, então a escola tem esse dia para fazer isso. As crianças não vão para a escola nesse dia. Na verdade, não é um dia é uma semana, porque cada escola pode marcar o dia que for melhor. E aí as escolas vão fazendo e a gente sabe que tem

efeitos diferentes, né? Dependendo do envolvimento, porque a cada escola lá de São Paulo está vinculada uma diretora regional, são 13 diretoras regionais, e aí tem diretoria dependendo das pessoas que estão lá, elas puxam mais o debate para esse tema. É isso, eu não sei se aquelas perguntas eu respondi tudo ou não.

Entrevistadora: Falta os anos de serviço.

Entrevistada: Ah, os anos de serviço. Então, eu fui professora de Educação Infantil 2 anos e em 2008 eu fiz o concurso para a Universidade Federal de Lavras, onde eu atuo hoje, no Ensino Superior, e eu passei e em 2009 fui para lá. Então eu estou na Universidade desde 2009 até agora. Então 10 anos.

Entrevistadora: A Educação Infantil é o nosso Pré-Escolar ou 1º Ciclo?

Entrevistada: É o Pré-Escolar, mas é a Creche também. A Educação Infantil no Brasil é de 0 a 5. Inclusive é diferente daqui, porque aqui o Estado oferece, mas não é vinculado ao Ministério da Educação, dos 0 aos 3. Lá no Brasil é vinculada ao Ministério da Educação.

Entrevistadora: É completamente diferente mesmo... Então agora queria fazer umas perguntas em relação às suas concepções sobre os estereótipos de gênero e etnia, apesar de a sua área não seja tão ligada à parte da etnia. O que é que para si é um estereótipo de gênero?

Entrevistada: Acho que são representações em torno do que é considerado feminino ou masculino, ligadas ao sexo, e que o Mundo está organizado a partir desses estereótipos, dessas representações.

Entrevistadora: Pode me dar exemplos?

Entrevistada: Sim. Exemplos... A menina é delicada, é amorosa, as representações do cuidado que está ligado ao que é ser feminino. À força, à virilidade, à robustez ao que é ligado ao que é considerado masculino. E aí no nosso cotidiano é achar que as meninas têm de brincar de bonecas, os meninos com os carrinhos, é incentivar as meninas a tarefas manuais, a trabalhar com delicadeza e os meninos a movimentos amplos, a subir árvores.

Entrevistadora: E já agora, estereótipo de etnia? O que é que para si é um estereótipo de etnia?

Entrevistada: De etnia?! Eu acho que são essas representações ligadas a, por exemplo, aos meninos que eles estão ligados mais à marginalidade, ao crime. Os meninos negros, neste caso. As meninas ligadas mais à sexualidade, mais para a frente, a tarefas, por exemplo, empregos de limpeza eles vão ser lixeiros, as meninas vão ser empregadas domésticas. Acho

que são representações que vão surgindo a partir dessa “suposta” inferioridade racial. Pela cor da pele, no caso do Brasil, que é muito forte.

Entrevistadora: Eu sei que agora é professora Universitária, mas quando trabalhava com os mais pequeninos quando planificava o que é influenciava a sua planificação?

Entrevistada: Mas em relação a quê?

Entrevistadora: Às atividades. Quando era Educadora de Infância, quando planificava, no geral, a sua semana, ou o seu dia, o que é que influenciava as suas atividades?

Entrevistada: Olha, quando eu era Educadora de Infância as concepções que eu tinha são muito diferentes das de hoje.

Entrevistadora: Então se puder fazer também um balanço...

Entrevistada: É assim, eu não sei se você também tem ou teve essa experiência, ou teve na mesma situação. Quando a gente sai da Universidade, chega a uma sala com o monte de crianças e você fala “Meu Deus, o que é que eu vou fazer com essas crianças?”, você acha que não sabe nada. E aí você vai buscar coisas, e assim quem me amparou foi um modelo de educação de ramos mais escolarizados e eu segui muito esse modelo escolarizado. Eu achava que as crianças precisavam. Que eu não ia alfabetizá-las mas que minimamente elas precisavam ali de começar o primeiro contacto com as letras, com os números, que eu hoje já acredito. Hoje eu acredito completamente diferente. Eu acho que as crianças brincando, fantasiando, elas vão adquirir habilidades que depois quando elas chegarem no 1º Ciclo, eu vou usar a nomenclatura daqui.

Entrevistadora: Obrigada.

Entrevistada: Quando elas chegarem no 1º Ciclo, elas já vão ter as habilidades necessárias para adquirir o conhecimento para se alfabetizar. E aí eu fazia assim, valorizava a brincadeira então tinha espaço no planejamento para as brincadeiras, mas eu fazia atividades também com brincadeiras que envolviam as letras, fazia bingo de letras, sempre a propósito de uma alfabetização mais lúdica. Sempre brincando, mas eu estava preocupada com isso e achava que naquele momento aquilo era importante. Hoje eu já não acho. Então é assim, sabia que o elemento da lucidade era importante, mas naquele momento tinha atividades assim bem cognitivas.

Entrevistadora: Então hoje em dia, se tivesse de voltar a ser Educadora, o que é que acha que ia influenciar mais a sua planificação? Se já não era tanto a parte cognitiva, da alfabetização, o que é que acha que ia “pedir” além da brincadeira?

Entrevistada: Mesmo como Professora Universitária, como eu estou na área da Educação Infantil, eu estou tentando encontrar ainda o que é que eu defendo. Eu estou tentando encontrar um meio-termo, mesmo para mim como Professora Universitária quando estiver na formação de outras professoras como é que eu vou construir isso? Essa ideia do que levar para as crianças, até que ponto é interessante? Mas se hoje, eu fosse Educadora de Infância eu acho que o meu planejamento, e aí voltando aquela questão que te disse, como eu tenho um olhar atento às questões de gênero o meu planejamento seria possibilitar o livre brincar para as crianças, possibilitar que elas participassem nos momentos: “Vai fazer o lanche, vai ajudar a arrumar a mesa, vai ajudar a organizar a sala”. E sempre com um olhar atento às questões de gênero, “Pera aí vamos ajudar a arrumar a mesa, vem todo o mundo”, aquele menino que nunca vem vou chamar ele para vim também, porque faz parte do menino cuidar da casa e ajudar a arrumar. Está lá as crianças no livre brincar, brincando e aí você incentiva a menina também a brincar com coisas que exploram mais o corpo, o menino a trazer uma coisa mais cuidadora. Acho que o livre brincar seria, assim, um eixo fundamental. E as outras atividades de cuidado que são essenciais na Pré-Escola também, o sono a ida ao banheiro, que eu fui percebendo que essas são atividades tão educativas que quando a gente tem uma perspectiva – essa bem escolarizada – a gente acha que são atividades de questões menores e não são. A hora da alimentação é muito rápida porque se tem de passar para outra atividade, não. Aquele é um momento fundamental, a hora da refeição, por exemplo.

Entrevistadora: Então quer dizer que quando planificava a diferença de gênero ou a diferença étnica não influenciava em nada a sua planificação.

Entrevistada: Então, na época, eu estava terminando o Mestrado, por isso eu já tinha um olhar atento para as questões de gênero.

Entrevistadora: Pois.

Entrevistada: Então nas duas escolas em que eu trabalhava tinha as filas. Não sei se aqui é costume fazer filas.

Entrevistadora: Para ir para o refeitório e assim?

Entrevistada: Para ir para todo o lugar.

Entrevistadora: Sim, é.

Entrevistada: Então é uma fila de menino e uma de menina, isso é clássico lá no Brasil. Aqui não?

Entrevistadora: Uma fila só de meninos e uma fila só de meninas? Não, aqui não. É filinha e podem ir até em pares ou um a um. Normalmente não escolhemos com quem vão mas, independentemente, de irem a pares ou não, a fila é única.

Entrevistada: No Brasil é uma marca forte dessa dicotomia de gênero. É a fila. Todo o canto, todo o lugar e toda a escola você vai ver uma fila de meninos e uma fila de meninas, então isso já era uma coisa que eu na época já desconstruía. Primeiro porque nem sempre precisavam de fila, vamos para a sala podem ir de dois em dois, pode ir todo o mundo juntinho ali, pulando igual ao sapo, vamos dando passinhos de formiga, passinhos de elefante, todo o mundo junto. Não precisa sempre andar em fila, era uma coisa que eu desconstruía. E outra era a questão das filas, quando eu queria fazer duas filas porque eram muitas crianças. Numa escola eram 25 e na outra eram 34.

Entrevistadora: Só para si?

Entrevistada: Só. (ri-se) Na de São Paulo eram 34 e eram crianças de 3 e 4 anos e lá na outra eram 25 crianças de 5 anos. Aí às vezes eu fazia fila. Eu gastava um tempo na fila, então “Hoje a fila hoje vai ser, quem está do lado de cá é quem está de calça comprida e quem está aqui vai ser quem está de bermuda. Aqui vai ser quem está de boné e aqui quem está sem boné.” Eu inventava coisas que eu percebia como as crianças estavam vestidas, ou outra coisa, e fazia as filas. E nas brincadeiras, eu tentava incentivar. Então é assim, mesmo que a minha visão na época fosse de uma educação mais escolarizada eu tentava...

Entrevistadora: Já tinha muito presente a questão de gênero.

Entrevistada: Tinha. Eu mesma, por exemplo, tinha o meu caderno e as minhas coisas, que usava para fazer o diário, marcar a presença das crianças. Eu tinha, agora não me lembro se era um estojo, se era uma cola, que era um personagem masculino e eu comprei propositalmente e aí eu levava e as crianças falavam “professora, mas é sua? Isso não é de menina.”, aí eu falava “porque não?”. Então, eu sempre levava elementos com que pudesse desconstruir concepções. O meu olhar não estava voltado muito para a raça, era uma escola pública, de periferia, então tinha muitas crianças negras, mas eu não tinha assim essa... O meu olhar não estava atento para essas questões raciais na época.

Entrevistadora: Eu ia-lhe pedir exemplos de estratégias e de atividades, mas já deu alguns, por isso vamos passar à frente...

Entrevistada: Ah, só mais uma coisa.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Nas brincadeiras também, quando as crianças estavam brincando eu tentava incentivar, levava bonecas para os meninos brincarem, então eu tentava fazer umas coisas assim. Nas brincadeiras mais agitadas incentivava as meninas, tinha esse olhar mais atento.

Entrevistadora: Tentava inculcar, vá, a questão gênero na sua planificação.

Entrevistada: Por exemplo, eu não tinha um repertório tão grande de histórias infantis e hoje já tenho, que eu uso com as minhas alunas na pedagogia. Porque eu acho que é uma coisa interessante para desconstruir e acho que é uma ferramenta bem interessante.

Entrevistadora: Eu acho que as histórias, pronto é uma opinião pessoal, mas acho que as histórias, seja para que tema for, são sempre um bom indutor de um tema. Porque a partir da história eles conseguem pensar melhor no tema e refletir sobre ele. Histórias, canções, eu acho que é muito mais fácil abordar o tema a partir desse indutor do que, por exemplo, chegar e dizer “Vamos fazer uma rodinha e vamos falar o tema x hoje”. Eu acho que para eles é muito mais difícil interiorizarem e pensarem e refletirem sobre o tema se nós o abordarmos, por exemplo na hora da mesa, da reunião, do que se usarmos um indutor.

Entrevistada: E outra coisa que eu me lembrei que eu fazia também, que fazia questão, era nos bilhetes que eu escrevia. Eu sempre escrevia “mamãe e papai” ou o responsável da criança, nunca chamava só a mãe que é uma dimensão de gênero também, né? O relacionamento da escola muitas vezes é com a mãe, o momento que envolve uma questão de autoridade chama o pai, numa questão do dia a dia chama a mãe. E eu fazia questão, inclusive nas reuniões eu manda os bilhetes “reunião de pais e mães”, mesmo na linguagem tanto com as crianças como nos bilhetes eu tentava cuidar mesmo com as famílias. E nas reuniões com as famílias eu sempre abordava estas questões.

Entrevistadora: Em relação ao seu ambiente educativo, à sua sala na altura, o que é que influenciava a organização do ambiente educativo?

Entrevistada: Na época como eu tinha uma outra concepção eu organizava assim: tinha um momento de brincadeira livre na sala e aí eu deixava umas coisas montadas já para as crianças, tinha mesinhas que eram usadas para atividades de escrita. Hoje já não teria essas mesinhas e hoje teria, por exemplo, um ambiente montado para que as crianças, sempre que tivessem na sala, tivessem brincando lá. Organizava também uns joguinhos, no cantinho, na sala, com panelinhas e essas coisas. Porque também não tinha muita coisa, tinha uma precariedade de brinquedos. Na escola de São Paulo tinha uma brinquedoteca mas na outra não. Uma brinquedoteca da escola, numa sala lá separa que já era montada com os cantinhos. Mas na outra não, então eu mesma montava e fazia alguma atividade que era essa proposta mais escolarizada que eu me lembro, as crianças sentavam na cadeira. Mesmo que

fosse uma brincadeira. “Vamos brincar de força” então todo o mundo olha lá para o quadro, mas... Né? É uma brincadeira, as crianças estão sentadas tem todo, né?

Entrevistadora: Raciocínio.

Entrevistada: O raciocínio cognitivo para pensar. E aí, eu não lembro assim direito, mas acho que tinha um lanche, depois devia de ter alguma brincadeira no pátio. Tinha o parquinho também. Ah e era só meio período, não era o dia todo. Isso é uma característica do Brasil também. Muitas escolas, principalmente Pré-Escola é meio período. Como a demanda é muito grande, uma forma de eles conseguirem atender a demanda é fazer meio período. E aí você não consegue atender quem precisa ficar o dia todo, as crianças que precisam ficar o dia todo você não consegue atender. Mas era mais ou menos isso, eu organizava consoante a concepção que tinha por trás, a importância da alfabetização acabava influenciando, mas também a importância do brincar e aí tinha esse momento do brincar livre, esse momento do sentar também.

Entrevistadora: Então tentava ter um “mix” entre o lúdico e o pedagógico?

Entrevistada: Sim, mas sempre com as questões de gênero por trás, na organização do dia.

Entrevistadora: E na sua opinião, acha que existem elementos facilitadores de inclusão de gênero e de etnia?

Entrevistada: Então, hoje eu já vejo que elementos facilitadores, se a gente for pensar que a relação na escola, o cotidiano está baseado em relações sociais. Essas questões elas pipocam a todo o momento. As relações das crianças, como elas interagem, como a gente interage com elas. Só que se você não tiver esse olhar você vai reproduzir os estereótipos. Você vai falar “Não, menino não chora” ou “Menina, você não tem de brincar com isso, vai brincar com aquilo”. Num momento de disputa, vamos supor que um menino e uma menina estão disputando um carrinho você fala “Não, deixa ficar o carrinho com o João, porque você não precisa de brincar com o carrinho. Vai brincar com a boneca.” Então o cotidiano está repleto de elementos que você pode usar para fazer uma interferência. Eu trabalho com essa ideia e vi que no Guião (Guião de Educação - Gênero e Cidadania) que a Maria João (Cardona) coordenou, junto com a Marta (Uva) elas trazem forte essa ideia também que é: as questões de gênero no cotidiano da Educação Infantil, ou mesmo em qualquer etapa, elas têm duas formas de você trabalhar. A primeira é que ela, espontaneamente, está lá, nas relações, elas estão lá. Você querendo ou não, se você não souber nada de gênero você está trabalhando desse jeito. Você está ou continuando a reproduzir os estereótipos ou não, você tem a chance de intervir. Querendo ou não, porque o gênero constituinte das relações sociais, assim como as questões de raça. Mas também você elementos para inserir de forma

intencional, é preciso trabalhar nas duas vertentes. Naquilo que nasce espontaneamente, no que as crianças trazem, nas falas das crianças, nas brincadeiras, nas interações, nos conflitos, mas também de uma forma intencional. Aí vamos levar um livro, ou vamos fazer uma brincadeira hoje que tem um elemento mais “feminino” e vamos chamar todo o mundo e hoje a brincadeira é essa, ou ao contrário, as falas, a sua postura como professora também, você pode quebrar aquilo que é considerado feminino porque você é uma mulher e pode levar elementos mais “masculinos”. Acho que a gente tem de atuar nessas duas frentes.

Entrevistadora: Então considera que como existem elementos facilitadores também existem limitadores.

Entrevistada: Limitadores? Acho que são os mesmos, né?

Entrevistadora: Dependendo com é que trabalhamos os elementos...

Entrevistada: Dependendo da nossa intenção, porque as relações sociais, as relações estão ali. E se a gente não tem formação para intervir elas vão ser um limitador. Agora as questões raciais também, eu acho que tem muitas histórias. Porque o que a gente ouve no Brasil, eu acho que aqui é um pouco diferente, porque no Brasil a questão racial ligada às pessoas negras é muito forte.

Entrevistadora: Aqui não é tanto, pelo menos eu não considero tanto.

Entrevistada: É, eu também tenho essa ideia. Mas no Brasil a questão da raça negra é destruturante nas relações. E aí as histórias para trabalhar são um reforço positivo e os próprios brinquedos, bonecas...

Entrevistadora: Aqui em Portugal a sala do Jardim de Infância costuma estar dividida por áreas. A área das expressões, do jogo simbólico, entre outras. Eu não sei se no Brasil também é assim...

Entrevistada: O espaço físico?

Entrevistadora: Sim na sala do Jardim de Infância. Eu não sei se já teve oportunidade de ir a alguma aqui em Portugal.

Entrevistada: Não, vou esta semana.

Entrevistadora: Normalmente as nossas salas do Jardim de Infância estão divididas por áreas. A área das construções, a área da casinha onde eles trabalham muito o jogo simbólico, que tem normalmente uma cozinha, um bebé, ... Tem a área da biblioteca, das expressões onde fazem desenho ou plasticinas. Não sei no Brasil também é assim.

Entrevistada: Então depende. Mas as salas são grandes assim para poder ter tudo isso?

Entrevistadora: Sim, são relativamente grandes, sim. Eu considero que sim.

Entrevistada: No Brasil tem muitas realidades, tem escolas com salas muito pequenas. E aí essa escola que eu te falei em São Paulo tinha uma brinquedoteca porquê? Porque as salas eram muito pequenas. Com esse mundo de crianças na sala, 34 crianças.

Entrevistadora: Pois, normalmente também não temos turmas tão grandes.

Entrevistada: Então aí não cabe nada para você deixar na sala, não dá para ter os cantinhos na sala. Agora tem outra realidade onde você consegue ter os cantinhos, mas a maioria das escolas têm a brinquedoteca. Que, hoje, a minha concepção diz que é um problema ter a brinquedoteca porquê? Porque a brinquedoteca é um espaço para brincar e a concepção que eu hoje tenho é que, na Educação Infantil, o cotidiano é um espaço brincante. Não tem de ter um canto só para brincar, todo o momento é um momento de brincar. Então é por isso que eu acho que se eu fosse pensar numa Educação Infantil, numa proposta, é fundamental que a própria sala tenha os próprios espaços já montados para brincar. O que é que as crianças vão fazer lá dentro? Elas vão brincar. Não é? Não tem de ter essas atividades de sentar na cadeira e aprender. Mas varia muito no Brasil a realidade, tem lugares que tem já montados os cantos e tem lugares que não cabe. Aí tem a brinquedoteca, tem uma hora em que a professora leva os brinquedos na sala e pronto.

Entrevistadora: Não tinha a noção que fosse tão diferente.

Entrevistada: É muito diferente.

Entrevistadora: E, por exemplo, nessa brinquedoteca existem áreas ou brinquedos mais explorados por crianças do sexo feminino e outros por crianças do sexo masculino? Ou acaba por ser um bocado homogêneo?

Entrevistada: Tem. Na brinquedoteca vai ter o canto da casinha com a cozinha, a mesa, com o bercinho, com os bebês. Aí tem o cantinho com os carrinhos.

Entrevistadora: Então a vossa brinquedoteca é quase como se fosse a nossa sala normal. Mais ou menos.

Entrevistada: É. Aí é uma sala que tem esses cantos. E aí dependendo da idade, como eu tinha essa turma de 3 e 4 anos, é uma fase em que as crianças ainda exploram muito mais, não estão “carregadas” dos estereótipos. Então os meninos jogam na cozinha, tinha um menino que adorava pegar as bonecas de trapo e eu lembro-me que ele olhava para mim. Para ver a minha reação em relação

à brincadeira dele e aí eu dava continuidade à brincadeira dele, mas se o adulto tiver um olhar só de reprovação já é o suficiente para ele saber, pelo menos, que não está a fazer uma coisa certa. Então, a brinquedoteca como estava dividida por esses ramos que são estereotipados a gente tem de ter um olhar e uma intervenção para que as crianças explorem. Quanto maiores as crianças, os meninos já vão pouco ali né?

Entrevistadora: Então costumava intervir? Por exemplo, esses meninos mais velhos quando não vão a um cantinho porque é mais “feminino”, costumava intervir? E como?

Entrevistada: Eu costumava intervir, costumava incentivar. Tinha as brincadeiras também de fantasia que tinha lá um ou dois que adoravam pegar o vestido e mudar e pôr vestido, então eu incentivava. As meninas a brincar com os carrinhos. Eu incentivava. Como eles são 3/4 anos, eles ainda não tinham essa coisa tão marcada, mas como escutam tanto de casa e de outros espaços, um menino de 2/3 anos fala para o outro, porque ouve. E aí você deve perguntar “Porque é que não é”, e incentivar a brincarem juntos. Acho que é fundamental nesses espaços estereotipados e quanto maiores as crianças ainda é mais importante, porque elas já vêm carregando isso.

Entrevistadora: E tendo em conta que no Brasil existe tanta diferença racial, sente que de alguma forma a existência de desigualdade influencia a relação das crianças no contexto educativo? Também a de género. Acha que as crianças, involuntariamente, pensam assim “não brinco com ele porque é de raça negra”?

Entrevistada: Olha eu tenho um pouco de dificuldade a responder a essa questão porque na época eu não tinha um olhar atento a essas questões. Mas assim, o que eu observava é que entre as crianças eu vejo pouco. Mas assim como uma criança de 3 anos fala “Menino não pega essa boneca porque é coisa de menina”, a criança pode dizer. Não me lembro assim de casos, mas tudo o que eu já li de outros relatos uma criança pequena pode dizer também “O seu cabelo é ruim”, xingar uma pessoa pelo facto de ela ser negra. Uma criança pequena pode fazer isso também, porque ela está reproduzindo o que o adulto fala. Mas eu vejo que é muito mais a relação entre os adultos do que entre as crianças. Muitas vezes a relação professora-crianças releva muito mais discriminação racial do que entre as próprias crianças. Entre as crianças tem quando elas já trazem esse discurso pronto do adulto.

Entrevistadora: E em relação a género?

Entrevistada: Entre as professoras ou entre as próprias crianças?

Entrevistadora: Entre as próprias crianças.

Entrevistada: Acho que é isso, quanto mais elas ouvem isso, ou dos adultos ou das professoras elas vão reproduzindo também.

Entrevistadora: Eu gostava que me dissesse algumas estratégias que utilizava para que as crianças convivessem entre elas sem qualquer tipo de discriminação.

Entrevistada: Essa pergunta... (ri-se) é assim é uma utopia, quase. Mas é assim, como a escola não está isolada do mundo social nós temos de pensar na escola, mas temos de pensar nos outros anos também. É importante trabalhar na escola, mas temos de trabalhar com a família. Aí a loja dos brinquedos, a televisão. Tudo tem essa representação polarizada e estereotipada. Mas na escola um aspecto fundamental é a formação de professoras e eu acho também que a escola, a coordenação, a direção, tem de abraçar esse projeto, porque você precisa de desconstruir toda a lógica ali da organização social. E você vai começar pela escola e aí você vai começar pela escola, desconstruir a forma do brincar, a forma como você decora a escola, se separa ou não o banheiro de menina e de menino. Acho que precisa de desconstruir essa lógica de organização social na própria escola, desconstruir os espaços, o rosa e azul, o desenho da menina, o brincar com bonequinhas, ou o menino a subir na árvore e a brincar com carrinhos. A organização dos brinquedos, a forma como a gente se relaciona com as crianças, os materiais. Acho que passa por todos esses aspectos e aliado a uma boa formação inicial com uma formação continuada, porque a gente sabe que a inicial não dá conta. Acho que é uma primeira sensibilização e uma formação continuada na própria escola. Uma coordenadora que participou na construção do documento que te falei, ela me falou uma coisa interessante. Que quando os homens entram para a Creche e para o Jardim de Infância já é um fator que dá uma questionada nas relações de gênero. E aí o que é que ela comentou? Que muitas escolas evitam colocar os homens na Creche, no berçário, porque poderia causar um problema com as famílias. Porque o homem vai tocar no menino, vai dar banho na menina, ou mesmo no menino, e é um medo assim de pedofilia, de abuso, de violência, mas ela que é a coordenadora de uma escola. Ela politicamente coloca os homens no berçário para que esse tema seja debatido com as famílias, então é uma coisa interessante também. Enquanto umas evitam, para não ter esse medo, outras que têm um posicionamento mais de resistência colocam os homens com os pequenos e as pequenas.

Entrevistadora: Obrigada! Já está.

Entrevistada: É isso?

Entrevistadora: Sim, muito obrigada! A sério.

Entrevista Professor H. S.

Entrevistadora: Boa tarde, quero saber o teu nome, a tua idade, o teu sexo, a tua formação e os teus anos de serviço.

Entrevistado: Hugo Santos, 41 anos, sexo masculino, tempo de serviço tenho 15 anos, sou professor do Ensino Básico com variante em Educação Física – 2º Ciclo.

Entrevistadora: Agora relacionado mesmo com o tema... O que é que para ti é um estereótipo de género?

Entrevistado: Um estereótipo de género é uma ideia que nós temos relacionada com uma determinada pessoa. Pode ser das pessoas serem altas, serem baixas, bonitas, feias. É uma qualidade que está relacionada com cada pessoa.

Entrevistadora: E de etnia, o que é um estereótipo de etnia?

Entrevistado: De etnia? Está relacionado com os diferentes tipos de etnias que existem na nossa comunidade. Pode ser a etnia cigana, pode ser a etnia guineense, a indiana, a brasileira, pode ser tudo o que seja uma minoria em Portugal pode ser considerado uma etnia.

Entrevistadora: Agora mais em relação à tua prática. Em relação à tua planificação, o que é que influencia a tua planificação?

Entrevistado: No ponto de vista dos estereótipos?

Entrevistadora: Não, do ponto de vista geral. O que é que tu pensas quando planificas?

Entrevistado: Para já nós não planificamos aquilo que queremos. É-nos dado guias, nós temos de seguir os manuais, as matérias, tudo aquilo que nos dão e depois a partir de aí tento planificar de forma a que seja mais acessível e mais engraçado para os meus alunos aprenderem. Por exemplo, eu procuro muito fazer tudo à base de jogos. Tudo aquilo que eu faço a nível de ensino, principalmente a nível da Matemática, que é uma área mais difícil para os alunos, eu tento fazer à base de jogos. Tento com que eles aprendam a jogar. E mesmo a nível do Português, no 1º ano também ensino-os a ler e a escrever tudo à base de jogos. Ou seja, para mim os manuais eram altamente dispensáveis, assim como as avaliações no final do período. Sou contra testes, sou contra tudo aquilo que possa pôr em pressão um aluno. Porque o objetivo é que os alunos nestas aprendam e não que sejam avaliados.

Entrevistadora: Então na tua planificação...

Entrevistado: Por exemplo, imagina que eu estou no 1º ano e estou a ensinar a letra “i”. Eu tenho os manuais, que tenho de os seguir, um bocadinho porque sou obrigado e porque os

pais o exigem. Já que os pais os compraram têm de ser utilizados e também são uma ferramenta importante, mas eu procuro fazer jogos. Tenho muitos jogos, tudo à base do lúdico, onde eles vão aprendendo não só a letra “i” mas ao mesmo tempo estão a aprender as outras letras porque estão a jogar. A mesma coisa se passa na Matemática, a nível de jogos. Com o jogo do loto, vários jogos de tabuleiro que fiz e que no 1º ano, basicamente, fazem todo o tipo de aprendizagem à base dos jogos. Depois a nível dos projetos, tento que os projetos de sala também sejam divertidos e que consiga com eles, que os alunos ganhem sentido de responsabilidade ao mesmo tempo que estão a aprender. Ou seja, o meu projeto tem a ver com valores, mas além disso eu faço outros projetos subjacentes a esse, nos quais eles conseguem tirar proveito do ponto de vista de aprendizagem mesmo sem saber que estão a trabalhar. O objetivo é tirar ao máximo a pressão de trabalho, tirar a imagem de escola. O que eu quero é que eles venham motivados para a escola e não quero que eles venham apenas para trabalhar, se eles sentirem que vêm brincar, que vêm jogar e que têm momentos lúdicos, para eles é muito mais divertido vir para a escola. Acho eu. E é isso que eu faço.

Entrevistadora: Então a diferença género influencia a tua planificação, em algum momento?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: E as de etnia?

Entrevistado: Também não. Nós cá na nossa escola temos, felizmente, eu estou nesta há 8 anos. Temos vários tipos de etnias desde raça negra, a misturas de raça negra com raça caucasiana, índicos, chineses, turcos, já tivemos brasileiros. O que é que eu tenho? Neste momento na minha sala não tenho, mas tive uma indiana. Mas aqui temos muitas, temos sempre. Eles aqui estão habituados desde pequeninos a lidar com as diferenças, nem sequer ligam a isso. Não há diferença nenhuma, é tudo igual.

Entrevistadora: Então e em relação à organização do ambiente educativo?

Entrevistado: Também não altera em nada.

Entrevistadora: E o que é que influencia a tua organização do ambiente educativo?

Entrevistado: O que influencia são os níveis de aprendizagem que eles têm, o nível de atenção. Se houver algum aluno com maiores dificuldades e que se eu o mudar isso criar um ambiente mais favorável a esse aluno. Mas de resto não tenho nenhum tipo de cuidados com a forma como organizo a sala. Aliás, eu tenho um cuidado que é: eu tento organizar de sala ao longo do ano sempre de formas diferentes para não criar habituação e para eles estarem sujeitos a diferentes tipos de posição em relação ao quadro, para saberem trabalhar em conjunto. Isto depende muito da altura do ano, se for uma altura mais descontraída eu trabalho

muito por grupos, se for uma altura mais próxima dos testes eu mudo um bocadinho mais a coisa, para os obrigada a concentrar, até para eles sentirem que estão num ambiente diferente porque se vai aproximar o teste e têm de estar num ambiente mais concentrado. Mas ao longo do ano eu, normalmente, uma vez por semana altero a disposição da sala, dependo muito o que estou a fazer na altura. Por exemplo, a partir da semana que vem acabam os testes vamos começar com os trabalhos de grupo, vou fazer uma disposição nova. Quando eu quero, por exemplo, que um puxe mais pelo outro ponho dois a dois e consigo fazer com que um puxe pelo outro, se eu sentir que estão a ficar mais distraídos altero a disposição da sala e ponho, por exemplo as meninas longe umas das outras. Porque são aquelas que a nível de sala dão mais trabalho, ou seja, o ambiente de sala depende muito da altura e da sensibilidade que eu tenho em relação aos meus alunos.

Entrevistadora: E então quando fazes esses grupos, ou esses pares, tens em atenção o género e a etnia?

Entrevistado: Não, não, não. Aqui não há diferença nenhuma, nem eles sentem diferença de géneros e etnia, para eles é tudo igual. Ele ser branco, negro, cigano, indiano não há nenhuma diferença. Para eles mesmo não há, ou seja, não é por aí. Eles fazem mais diferenciação se calhar entre género masculino e género feminino, isso sim. Nestas idades os rapazes querem estar muito com os rapazes e as raparigas quem estar muito com as raparigas. E aí em certas alturas obrigo-os a estar com o sexo oposto, até para gerir depois a nível de ambiente de sala. As conversas, o burburinho, a concentração, eu procuro pôr os alunos... Depende da altura, há alturas em que eu prefiro deixar estar os amigos com os amigos, se eu vir que isso é favorável para o aluno que tem mais dificuldades eu facilito e deixo, se eu vir que eles começam a descambar aí altero outra vez a sala a ponho-os mais longe possível uns dos outros, a nível de amizades. Mas tento fazer isso, tento misturá-los e tento premiá-los também quando a coisa corre bem e quando a coisa corre mal são penalizados.

Entrevistadora: E consideras que existe algum elemento facilitador da inclusão de género e de etnia?

Entrevistado: Para mim o facilitador é trata-los de maneira igual. É não fazer qualquer tipo de distinção que já estou a “facilitar-lhes” a vida. Eles têm de sentir, e sentem, que para mim aqui é tudo igual. Seja grande, seja pequeno, seja mais inteligente, seja menos inteligente, tenha mais dificuldades ou menos. Eles são todos iguais para mim e quando eu quero dar um miminho eu dou a qualquer um, quando eu penalizo eu penalizo qualquer um. Independentemente de eu ter mais afinidade com um do que com outro. Eles têm a noção de que é igualzinho. Por exemplo eu estou a dar a aula e aviso sempre uma ou duas vezes, se vejo que a coisa não está digo “Para a próxima vez quem alguém falar leva uma cópia das grandes” e eles já sabem que é mesmo uma cópia das grandes, que é o castigo. Para mim

cópias é castigo. Até pode ser a minha aluna mais bem comportada, se falou levou. Eles sabem que nisso eu não facilito. As regras são delineadas por eles, com o meu consentimento, como é óbvio, no início do ano. Ou seja, no início do ano nós reunimos eles fazem as próprias regras, dizem aquilo que podem e aquilo que não podem e dizem as suas próprias penalizações e depois a mim cabe apenas gerir aquilo que foi definido por eles. Se eles fazem asneira eles já sabem o que é que vai acontecer porque foram eles que decidiram aquilo que ia acontecer. E o facto de não haver diferenciação nenhuma e de eles sentirem que para mim é tudo igual estou a facilitar-lhes a vida.

Entrevistadora: Então e achas que existe algum elemento limitador?

Entrevistado: Limitador? Numa sala de aula?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado: Não me parece, aquilo que pode ser mais limitador tem a ver mais com aquilo que eles trazem de casa, as limitações que eles trazem de casa do que propriamente com as limitações que as crianças têm. Por as crianças não têm limitações, elas são é limitadas pelos seus responsáveis. Esses sim é que lhes podem “fazer a cabeça” em casa e de certa forma limitá-las. A mim não me limita porque a regra está definida e eu funciono sempre da mesma maneira, por isso seja o pai, seja mãe, ou a tia, ou a avó a dizer qualquer coisa em casa eles sabem que a partir do momento que entram para dentro da sala quem manda sou eu. As regras estão definidas, se cumprirem tudo bem, se não cumprirem as penalizações serão dadas conforme aquilo que foi falado. Aquilo que eu tenho cuidado é também, no início do ano, na reunião de pais pôr logo tudo bem assente, as expectativas têm de estar bem definidas e se elas estiverem bem definidas nenhum pai, mais tarde me pode vir cobrar sobre o que fiz, porque eu alertei na reunião e disse tudo aquilo que se ia passar, se acontecesse isto acontecia aquilo. Por isso é importante, e a experiencia também nos vai dando algum calo, é tu preparares bem a tua reunião e início de ano. É a reunião mais importante de todas é a primeira, porque é onde tu vais explicar tudo. Vais explicar como é que tu funcionas a nível de sala de aula, o que acontece e o que não acontece, quando as coisas correm menos bem o que é que vai acontecer, explicamos também o nosso programa, quais as expectativas para o ano e depois a partir dessa reunião, se aí ficar tudo bem definido, todo o resto do ano é mais facilmente levado porque os encarregados de educação já sabem o que é que vai acontecer. A nível de alunos depois é fácil gerir, porque como os pais estão bem informados. Quando os pais fazem a “cabeça” aos filhos em casa, é mais complicado. É a única limitação que pode haver é na cabeça deles, para mim é tudo igual. Não há *stress*.

Entrevistadora: Tu és professor do 1º Ciclo, mas sabes que no Jardim de Infância as salas estão divididas por aéreas.

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Achas que esse aspeto tem uma finalidade específica?

Entrevistado: Eu acho que a finalidade é eles terem vários tipos de ambiente dentro da sala de aula e eu por aqui por vezes também os crio. Depende da altura do ano, depende daquilo que eu quero. Porquê? É diferente, nós a nível de 1º Ciclo apesar das educadoras e educadores também terem um programa a seguir é mais flexível. Dá-lhes uma margem maior de criar esses cantinhos, de eles terem os espaços deles, de cada um ir ocupar o seu espaço. A nível de 1º Ciclo isso também é possível de se fazer, mas não em todas as alturas do ano. Nós temos um programa para cumprir e não há volta a dar, por muito que eu não queria e apesar de haver algumas matérias que tu, do ponto de vista pessoal, não consideras tão importantes. Por exemplo, Estudo do Meio, no 3º ano aparece muito as tradições das cidades e para mim aquilo não é uma matéria tão interessante, então abordo de uma forma mais ligeira e valorizo o meu tempo naquilo que eu acho que é mais importante para eles, sobretudo. Tento cumprir o programa, mas sempre daquilo que eu considero que é benéfico para eles. Cada vez mais há coisas diferentes, há coisas a surgir, as tecnologias, há sempre coisas novas e o Ensino também tem de evoluir nesse sentido e não estar agarrado aquilo que é o tradicional. E eu como sou contra o tradicional procuro fazer a coisa diferente.

Entrevistadora: Esta pergunta é mais direcionada para o Pré-Escolar, mas eu queria saber a tua opinião... Tu achas que dessas áreas que existem nas salas do Pré-Escolar algumas são mais exploradas por crianças do sexo feminino e outras por crianças do sexo masculino?

Entrevistado: Não, no Pré-Escolar ainda não. Mesmo a casinha das bonecas é igual. Mesmo aqui na nossa escola, no ATL.

Entrevistadora: E caso existisse. Achas que nós como Educadores/Professores temos de arranjar estratégias para colmatar isso, ou...?

Entrevistado: Sim, até porque muitas vezes eles até não gostam de uma coisa porque nem a experimentaram. As vezes há jogos... Estou a falar em jogos, em livros. Um aluno no 1º Ciclo vai gostar de livros se tiver esse estímulo logo desde pequenino, como é óbvio. Se ele nunca pegou num livro em pequenino não vai ser aqui que vai gostar. Eu sou contra o obrigar, não se deve obrigar. Porque tudo o que é obrigado acaba por ter mau resultado. Mas estimular, sim.

Entrevistadora: E como? Estratégias...

Entrevistado: Olha, por exemplo, criar a rotação de estações. Imagina que tens 2 horas numa manhã, vais criar estações e cada grupo vai estar um tempo numa estação. Ou, sentes que

um grupo não vai tanto para os livros e tu vais trabalhar um bocadinho mais os livros para eles ganharem gosto pelos livros. Depende daqui que tu quiseres. Se considerares essa área importante deves de estimular o aluno a ir para essa área, se não achares assim tão importante podes estimular, mas não dando assim tanta importância.

Entrevistadora: Agora em relação às relações... Sentes que de alguma forma existe uma desigualdade nas relações entre as crianças no contexto educativo? Entre elas...

Entrevistado: Nós tentamos que não exista, mas existe.

Entrevistadora: E que estratégias é que se deve utilizar para que não haja essa desigualdade?

Entrevistado: Olha por exemplo, há alunos que são muito egoístas e ainda há pouco tempo tive um caso. Tenho uma aluna que é muito individualista e que agora teve uma irmã e as colegas tentarem aproximar-se e ela não deixou e eu também não me intrometi. Mais tarde, por acaso coincidiu ela precisar de material e eu fiz-lhe ver da importância da amizade. Que a atitude que ela teve, que eu não tinha ficado zangado com ela tinha ficado triste, e que a atitude que ela tinha tido não era a mais correta e tentar fazê-la perceber, sem a obrigar, que quando cai para se levantar também precisa da ajuda dos colegas. E ela aí ficou mais triste com ela própria por sentir que tinha feito mal aos colegas. E o que eu tento fazê-los ver é isso. É tentar que eles percebam por eles próprios quando é que estão a errar e facilitar depois o envolvimento com os outros, sobretudo com os mais carenciados e com aqueles que têm mais dificuldades. Por exemplo, quando um aluno erra e os outros se riem dele, eu a seguir vou arranjar forma do que o que se riu também erre, para ele sentir aquilo que fez aos outros. Tento que eles percebam por eles próprios o erro que cometeram, porque se eu me for chatear não vejo grandes ganhos nisso e acho que ele nem sequer vai aprender porque nem vai ter a noção do mal que fez. Eu acho que eles ao sentirem um bocadinho do outro lado conseguem valorizar melhor. É isso que eu tento fazer com os meus alunos, é fizeste ao outro mais tarde ou mais cedo vais precisar dele e depois vais perceber que tiveste mal. Porque a ideia não é que eles façam o correto porque eu lhes digo que é o correto, o que eu quero é fazer deles pessoas melhores e mais bem-educadas. E eu acho que hoje em dia a nossa juventude não tem esse tipo de valores porque os pais também não os conseguem transmitir, porque não têm tempo ou porque não querem, e porque os professores não conseguem passar, ou não querem porque dá trabalhado, essa mensagem daquilo o que é o bom e do que não é o bom. E o que eu tento muito com os meus alunos é levá-los a sentir, não é impor. É eles sentirem. Mesmo quando falamos da guerra, dos refugiados, das etnias como estamos a falar agora. E é giro porque eles depois dizem “Ai, mas a minha mãe disse que aquele era preto.”, “A minha mãe disse que os ciganos fazem mal”, “Eu tenho medo dos ciganos”, tinha uma aluna minha que dizia isso e eu perguntei “Algum te bateu?” “Não”, “Algum te fez mal?” “Não”, “Então

imagina que tu ias a passar e que as pessoas mostravam que tinham medo de ti. O que é que tu ias sentir?”, para ela começar a sentir sem eu ralhar, porque eu ralhar com ela não vai aprender nada... Na próxima vez não chama cigano, mas porque acha que está a fazer mal, mas nem tem a sensibilidade de saber o porquê. E objetivo é eles, aos poucos e poucos, perceberem o que podem e devem fazer para depois seguir o seu caminho e serem seres humanos melhores do que aqueles que nós temos, infelizmente.

Entrevistadora: Muito obrigada!

Entrevistado: Está tudo? Espetacular!

Entrevista Educadora I. R.

Entrevistadora: Primeiro que tudo muito obrigada por participar na minha tese, dando o seu testemunho. Eu gostava que começasse por se identificar com o seu nome, sexo, idade, formação e anos de serviço. Se faz favor.

Entrevistada: Chamo-me Isilda Rodrigues, tenho 46 anos, sou Educadora de Infância, tenho 21 anos de serviço e sou uma menina. (ri-se)

Entrevistadora: Tendo em conta que o tema da minha tese são os estereótipos de género e etnia, eu gostava que me desse primeiro a sua definição de estereótipo de género.

Entrevistada: É assim, um estereótipo no geral são generalizações que nós fazemos relativamente às pessoas, a alguns comportamentos... Estereótipos de género, portanto, considerarmos, por exemplo, que os homens têm de ser mais fortes do que as mulheres, que a mulher tem de estar mais relacionada em termos de tarefas domésticas do que propriamente os homens, os homens não podem chorar, enquanto as mulheres são, normalmente, seres um pouco mais sensíveis. Acho que é um bocadinho por aí.

Entrevistadora: E um estereótipo de etnia?

Entrevistada: Etnia, pronto. A etnia, eu penso que tem a ver com aquelas distinções que fazemos às vezes sobre diferenças étnicas. Eu estou-me a lembrar do caso dos ciganos em que, normalmente, são vistos como perigosos, violentos e com certeza que haverá algumas dessas pessoas que terão esse comportamento, mas também existe em relação a tantas outras etnias. É uma generalização que muitas vezes se faz sobre esse povo, sobre essa etnia.

Entrevistadora: Agora mais em relação à sua prática. Quando planifica, o que é que influencia a sua planificação? Em que é que se baseia para planificar? No geral.

Entrevistada: Eu neste momento sou coordenadora da instituição, por isso já não tenho sala atribuída. Aliás, tenho este ano o berçário, mas no berçário, aqui, não é obrigatório termos educadora a tempo inteiro, mas é importante ter uma educadora que oriente a nível pedagógico as ajudantes. Portanto relativamente à planificação, eu acho que quando se planifica deve-se ter em conta sempre os interesses do grupo, interesses e necessidades do grupo. Muitas vezes quando nós elaboramos o projeto pedagógico nós temos por hábito fazer reunião com todas as educadoras para pensar mais ou menos num tema. Nós aqui trabalhamos por projeto, não fazemos trabalho de projeto, mas trabalhamos por projetos e isso limita um bocadinho pensar num tema antecipadamente, mas mesmo assim nós tentamos mais ou menos escolher um tema bastante abrangente, bastante geral onde caiba

tudo. Porque a ideia é depois, ao longo dos meses as crianças trazerem coisas da rua, trazerem uma conversa que aconteceu no fim de semana e gerar-se ali um projeto e tem acontecido esse tipo de trabalhos. E aí obviamente que nós temos, às vezes enquanto educadoras, de gerir o grupo para determinado conteúdo porque sabemos que em várias idades é necessário trabalhar determinados conteúdos, mas tentamos sempre paralelamente aos projetos que estamos a dinamizar em sala. Portanto, eu acho que quando se faz uma planificação, ou antes de se fazer a planificação devemos de pensar no grupo que temos, nas características de cada criança e muitas vezes pensamos no grupo no seu todo, porque não é fácil individualizar. Isso seria o ideal, mas também sabemos que às vezes ao trabalhar para o grupo, ou ao planificar para o grupo, muitas vezes aquelas crianças que têm mais dificuldade às vezes também os outros conseguem puxá-los e eles até conseguem atingir os objetivos da mesma forma que aqueles que sabemos que estão um bocadinho acima. Portanto, tem também essa vantagem. Mas sempre o interesse e as necessidades do grupo.

Entrevistadora: Então a diferença entre géneros não influencia a sua planificação?

Entrevistada: Eu acho que não Catarina, acho que independentemente de ser menino, ou menina, os conteúdos são abordados. Nós estamos a trabalhar, por exemplo os animais. Numa Creche é sempre fácil de trabalhar com eles e trabalhar os animais trabalha-se tanto com meninos como com meninas é a mesma coisa, é a cores, por exemplo, é a mesma coisa. Agora, o que às vezes acontece é nós tentarmos canalizar a criança para, por exemplo o sol, quando a criança está a pintar o sol então trabalhamos as cores “Então o sol é de que cor?”, porque há aquelas crianças que vão buscar o lápis de qualquer cor e pintam e nós tentamos sempre canalizar a criança para pintar o sol de amarelo. Mas penso que não tem nada a ver ser menino ou ser menina, da mesma forma que a nível das áreas e do trabalho que é realizado na sala em termos de áreas de atividade. Normalmente nós temos duas áreas base em todas as salas que são a área da casinha e a da garagem e depois à medida que os projetos se são desenvolvendo podem surgir, também, mais áreas. Eliminar algumas e trazer novas. Penso que na garagem as vezes até há mais meninas, depende também dos grupos, mas há muitas meninas que gostam de brincar na garagem, com há também muitos meninos que gostam de brincar na casinha. Porque é assim, a casinha não é das meninas nem a garagem é dos meninos. O que interessa é que eles trabalhem o jogo simbólico e que retratem as vivências do dia a dia, porque é assim que eles aprendem. É a imitar o que vêem em casa, é imitar às vezes o que vêem aqui também, portanto acho que não tem nada a ver.

Entrevistadora: E em relação à etnia? A diferença étnica?

Entrevistada: Eu acho que não, que não deve de influenciar de forma nenhuma. Nós não temos assim muitas etnias aqui, é um facto, nos últimos anos não temos tido etnias muito diferentes. Temos crianças que vêm dos países de leste, temos uma criança chinesa. Mas

nós incluímos todos da mesma forma, para nós são crianças de determinada idade e que é suposto que adquiram este e aquele objetivo. No caso do Pré-Escolar eles dão uma ajudinha trazendo ideias de casa, de situações como as que eu descrevi, na Creche temos de ser nós mais a espezita-los e a desenvolver determinados conteúdos. Acho que não deve influenciar nunca. Espero que aqui estejamos a conseguir a não ser influenciados dessa forma.

Entrevistadora: Já me deu alguns exemplos de atividade, mas pode dar-me alguns exemplos de estratégias e de recursos que utilize para que haja menos essa diferenciação.

Entrevistada: Às vezes há crianças que desde muito cedo têm estereótipos já incutidos. Há crianças que se virem um menino a chorar, por exemplo, dizem “Tu és bebé, os meninos não choram”, e aí há que explicar que realmente está a chorar, mas porque alguma coisa aconteceu, ou magoou-se, ou ficou zangado com um amigo e que é normal chorar. É uma forma de nós expressarmos o que estamos a sentir. Portanto não importa se é menino ou se é menina, porque os dois podem chorar. Portanto não podemos deixar escapar esse tipo de conversa, esse tipo de explicação. Porque às vezes são coisas que relativamos mas nós estamos cá para isso, não é? Que é para nestas coisinhas que às vezes surgem do nada que nós devemos sempre corrigir e tentar explicar. Não sei se era por aqui...

Entrevistadora: Era, era. E em relação ao ambiente educativo? O que é que influencia a organização do ambiente educativo?

Entrevistada: É assim, mais uma vez os grupos de crianças que nós temos. Nós não temos salas mistas e o ambiente tem de ser sempre pensado e organizado em função dos grupos que nós temos. Estou-me a lembrar da organização da sala, se na sala da minha colega funciona muito bem, por exemplo na sala dos 2 anos. Os 2 anos quando fazem a transição da sala de 1 ano para a de 2 anos, as salas de 1 ano são completamente amplas, não têm áreas não têm mesas, não têm cadeiras. Quando passam para os 2 anos têm as mesas, as cadeiras e as áreas e às vezes eles ficam um bocadinho desorientados sem saber o que fazer. Eu estou-me a lembrar nós, o ano passado, tínhamos um grupo de crianças de 2 anos muito pequeninas que a Educadora achou por bem não iniciar o ano com as áreas todas. Porque era mais fácil para ela, para eles não ficarem tão desorganizados, introduzir primeiro a garagem e explicar-lhe como é que funcionava, o que é que podiam fazer, para depois introduzir a casinha. Portanto as áreas foram introduzidas gradualmente porque aquele grupo não estava minimamente habituado e a Educadora pensou fazer assim para eles se irem habituando gradualmente às diferenças de uma sala para a outra. A organização da sala é muito importante porque é o espaço onde as crianças estão a maior parte do tempo e tem de ser funcional, às vezes não adianta ter não sei quantas áreas se eles não se podem mexer, para poderem andar estão a bater na mesa, estão a bater na cadeira, então temos de ter o espaço organizado de forma a que eles consigam realmente ter um espaço onde possam

trabalhar nas mesas e ter um espaço onde possam brincar mais livremente nos jogos, nas construções e depois nas áreas. Portanto tem de haver espaço, porque às vezes há educadoras, e eu também era um bocadinho assim, que tentam guardar material.

Entrevistadora: Guardar tudo, eu também sou assim.

Entrevistada: Pois eu também era, mas isso é muito mau. Porque às vezes estamos a pensar que podemos precisar e depois não vamos ter logo, então guardamos e ficamos com coisas acumuladas e os armários cheios. Mas eu acho que faz parte de ser educadora.

Entrevistadora: Sim (risos). Agora em relação ao género e etnia, acha que existem elementos facilitadores de inclusão?

Entrevistada: É assim mais uma vez acho que temos de ser nós a incluir sempre. Por exemplo, para fazer o comboio para sair da sala os grupos muitas vezes são pensados, vai uma criança que é mais calminha com outra mais que se porta mais ou menos para a coisa correr bem. Muitas vezes eles não querem dar a mão ao amigo e às vezes há uma ou outra criança que em algumas situações que é um bocadinho de excluída do grupo e nós temos de estar mais uma vez muito atentas e tentar sempre explicar que não pode ser, que todos são amigos, que temos de dar a mão a todos independentemente de ser branco, preto, amarelo, laranja, ser português, ser chinês. Portanto, temos de ser nós mais uma vez a ter esse papel, a incluir sempre. E mesmo quando há crianças mais regulas outros não lhes querem dar a mão e nós temos de os fazer ver que temos de incluir todos. E às vezes isso vem dos pais, quando eles vão para casa dizer “A Maria bateu-me”, “O Manuel bateu-me” e às vezes é não sei quantas vezes o mesmo nome, às vezes os próprios pais têm a atitude de “se calhar é melhor o meu filho não ficar ao pé dessa criança” e aí também é uma forma de exclusão e temos de ser nós a explicar muitas vezes aos pais que não deve de acontecer porque primeiro eles são todos crianças, hoje bate a Maria no Manuel amanhã é o contrário é mesmo assim. E temos de ser nós a pôr os pais às vezes “no sítio” e dizer que não vamos excluir nenhuma criança só porque um dia teve um comportamento menos agradável para o filho deles.

Entrevistadora: Então e elementos limitadores de inclusão?

Entrevistada: Os pais às vezes limitam-nos um bocadinho, porquê? Porque somos nós aqui a falar e a explicar e os pais às vezes levam os filhos para um caminho um bocadinho diferente do nosso. Quando nós dizemos, por exemplo, quando um menino bate ou estraga um jogo dizemos ao outro que não se bate de volta deve de ir ter com a educadora, os pais em casa dizem que quando lhes batem eles têm de bater de volta, que têm de se defender. É normal que às vezes se uma criança está no seu canto sossegada e vem um amigo e lhe bata que

ela reaja, mas entre crianças e uma reação do momento, não porque os pais dizem que é assim que tem de ser feito. É normal, são crianças.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada: Mas sim, se calhar são um limitador. Eu não estou aqui a acusar os pais de nada, porque também não é fácil ser pai, mas às vezes os discursos contraditórios são um limitador. Sim. E às vezes dão-nos um bocadinho mais de trabalho.

Entrevistadora: Já falámos à bocado que o Jardim de Infância está dividido em áreas. Quais são as finalidades dessas áreas?

Entrevistada: A ideia é trabalhar o jogo simbólico, que é super importante nestas idades e é importante para o desenvolvimento deles, como sabes, e no fundo é a criança reviver situações reais da vida real. É o saber pôr a mesa, por exemplo, e o facto de trabalhar aqui e ver em casa acaba por aprender. É muito importante para o desenvolvimento deles e as relações com os amigos nessas áreas é muito importante.

Entrevistadora: Já disse à bocado que às vezes nem nota diferença no facto de algumas áreas serem mais exploradas por raparigas ou por rapazes, mas caso isso aconteça costuma intervir?

Entrevistada: É assim, muitas vezes o que acontece é dá-se liberdade às crianças, portanto há o grupinho que fica na mesa a fazer o trabalho e os outros dividem-se pelas áreas, escolhendo. O que não pode acontecer é serem sempre os mesmos a irem para a casinha ou serem sempre os mesmos a irem para a garagem. Se isso acontecer, e às vezes acontece, aí nós temos de fazer diferente. Temos de ser nós a escolher, ou seja, tentar intercalar. Umhas vezes escolhem eles, umas vezes escolhemos nós exatamente para poderem rodar entre as varias áreas porque é importante eles passarem por todas, porque em cada uma delas eles vão desenvolver conhecimentos.

Entrevistadora: Independentemente do sexo da criança.

Entrevistada: Obviamente, independentemente do sexo, obviamente.

Entrevistadora: em relação às relações, principalmente entre crianças. Acha que de alguma forma existe discriminação na relação entre elas?

Entrevistada: Às vezes, também já falei um bocadinho à pouco sobre isso...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Às vezes acontecem algumas situações, essa do dar a mãe por exemplo.

Entrevistadora: E que estratégias utiliza?

Entrevistada: Temos de explicar que têm de dar a mão ao amigo, porque o amigo faz parte da sala. Que são todos amigos, portanto se ele foi escolhido para ser o par daquele amigo tem de lhe dar a mão. Eu acho importante que sejamos nós a escolher os pares exatamente já para ter em conta estas situações de comportamento. Temos de ser nós a intervir.

Entrevistadora: Já está! Foi fácil.

Entrevistada: Expressei-me imenso e acho que não te ajudei muito!

Entrevistadora: Não, não! Eu acho que sim, que tenho aqui muito material para analisar! Muito obrigada!

Entrevista Educadora L. J.

Entrevistadora: Boa tarde. Primeiro que tudo queria que se identificasse, dizendo o seu nome, sexo, idade, formação e anos de serviço. Se faz favor.

Entrevistada: Educadora Lina Júlio, sexo feminino, 49 anos de idade. Formação inicial, Barcherlato em Educação Pré-Escolar mais complementos de formação científico-pedagógica para Educadores de Infância. Onde fiz a formação é importante?

Entrevistadora: Se quiser dizer, pode dizer...

Entrevistada: A formação inicial na ESE de Santarém, os complementos de formação na Almeida Garrett, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, em Lisboa. Anos de serviço 26.

Entrevistadora: Muito bem, obrigada. Então agora vamos começar mesmo a fazer as perguntas relacionadas com o tema... Sobre as concepções de estereótipos de género e etnia... O que é que para si é um estereótipo de género?

Entrevistada: Para mim um estereótipo de género é quando as pessoas se preocupam em desenvolver atividades e competências que consideram que são normais para crianças, para rapazes ou para raparigas, para crianças. Que distinguem desenvolver esta competência, mas... na menina, projeto que é "normal" acontecer isto que nos rapazes não necessariamente... (pensa), exemplos, por exemplo: o estereótipo de género é quando eu defino atividades e competências a desenvolver para meninos e para meninas. Se as diferencio. Se espero resultados diferentes. Se acho que eles têm de ter competências diferentes. Exemplos (pensa) considerar... normal, por exemplo as brincadeiras na casinha das bonecas, que é normal que a menina arrume a casa e que o pai vá trabalhar ou faça outro tipo de atividades, (pensa) usar jogos identificativos para meninos e para meninas, ou livros, (pensa) dar importância -nos trabalhos a desenvolver- as cores: aquela cor é de menina, esta é de menino.

Entrevistadora: E em relação aos estereótipos de etnia, o que é que para si é um estereótipo de etnia?

Entrevistada: Um estereótipo de etnia (pensa) é mais o quê? (pensa).É quando está associado que aquela etnia tem estas características necessariamente, fazem parte deste grupo, com estas e aquelas características, com estes e aqueles modos de vida e que têm de ser respeitados porque fazem parte da etnia. O estereótipo de etnia é achar que isto é próprio daquela etnia, que faz parte dos seus hábitos, dos seus costumes e como tal tem de ser aceite.

Entrevistadora: E tem de integrar na sua planificação, por exemplo?

Entrevistada: Certo. Nunca me passou isso pela ideia, nem passa.

Entrevistadora: Já que estávamos a falar da sua planificação, o que é que influencia, então, a sua planificação? Se os estereótipos não influenciam...

Entrevistada: Não influencia nunca!

Entrevistadora: O que é que influencia então? Em que é que se baseia para planificar?

Entrevistada: As necessidades do grupo, o que pretendo das competências que eles precisam de atingir. A planificação é feita dos projetos que estamos a desenvolver e daquilo, para além dos projetos, que surge do ponto de vista da criança que eu considero importante desenvolver com eles para atingirem as competências básicas no final do Ensino Pré-Escolar aquando a entrada no Primeiro Ciclo. Também não só com esse objetivo, mas com o objetivo de desenvolver as competências normais que a criança deve desenvolver nestas idades. E nunca me lembro de me preocupar na planificação com estereótipos, de género Nunca, nunca... E agora isto leva-me assim a lembrar, por exemplo, quando planificas o Natal, que já é algo que pode ter uma conotação religiosa e aqui temos crianças, também, de grupos religiosos diferentes –católicos, não católicos, de outras igrejas. Aí posso até já preocupar, mas também como educadora, apesar de eu ser uma mulher católica praticante, enquanto educadora isso não pode estar aqui, porque tenho de respeitar os agnósticos, os que têm outro tipo de, mas também nunca tive problemas porque a maneira como trabalho o Natal, e até por vezes trabalho dramatizações relacionadas com o nascimento de Jesus, é tudo muito relacionado com o que é histórico. É a história que fala por si, nasceu um menino em Belém. Foi uma pessoa importante no desenvolvimento das sociedades, da nossa cultura de hoje e isso mas, não lhe dou o ponto de vista religioso, não. Os grupos são maioritariamente pessoas praticantes, ou não, mas católicas, toda a gente vive o Natal. Mas também já tive uma criança que não vive o Natal, de uma religião...

Entrevistadora: E aí o que é que fez?

Entrevistada: Estou a lembrar, pera aí, do que era... (pensa) a religião dele (pensa) Jeová! Era Jeová! E aí tem umas especificidades, na vivência que temos com o Natal e até de outras festividades como a realização de aniversários, em que a criança não participava. Consegui sempre uma colaboração com a mãe, ela compreendia o que era a vivência dos outros e do filhote, mas sempre que havia uma festa de anos, por exemplo, o menino não participava, a mãe pedia que ele saísse da sala de aula e às vezes eu até já me estava a esquecer disso, era capaz de não me estar a lembrar que ele não participava e ele saía porta fora “Lina vou ali à sala da colega do lado.” e ele saía porta fora. Parece que era modo automático, “Festa

de anos, parabéns, eu saio”. Eu podia ter dito à mãe “não, não isso é uma atividade, o menino não sai da sala”. Havia outra sala, porta com porta, ele podia fazer outra coisa porque isso já estava inerente nele. Não tentei modificar aceitei, é assim que a senhora vive, teve as condições para ter os seus usos e costumes e conviver com os outros de estilo diferente. Foi até, eram pessoas extraordinariamente, foi uma relação até boa. Sempre que há um menino diferente nem eu tento impor aquela família que estas regras são assim, se não forem regras do ponto de vista cívico, das coisas, como por exemplo: agora os ciganos têm uma norma que eu não acho que faça parte do sentido cívico e da vida democrática das coisas, não vou atrás “Ah ele é cigano, ele não consegue respeitar o outro e então vou atrás”, não. Nestas questões de religiosidade sim, sempre sim. De respeito perfeito pelo outro, mas não de abdicar das vivências do grupo porque o outro não é, isso não. E nunca tive isso em conta numa planificação.

Entrevistadora: Tentou adaptar sempre a planificação...

Entrevistada: Esta criança que não vivia o Natal, normalmente fazia férias prolongadas e quando era as festas não vinha, por opção da mãe, se quisesse vir eu não o obrigaria a fazer nada, ele podia ser um espectador só da festa, mas a mãe não o mandava. Certo, estereótipo religioso é muito importante estava-me a esquecer dele quando falámos no de género e de etnia, o religioso mexe mais um bocadinho, mas eu não tenho isso em conta. Eu acho que na Escola, no Jardim de Infância, vive-se regras de vida democrática e do sentido cívico das coisas. Quem tem normas que não, por vezes na etnia cigana não se cumprem essas regras, mas também nunca tive nada assim que transportasse para a sala de aula...

Entrevistadora: A necessidade...

Entrevistada: A necessidade de ter uma conversinha mais específica com os pais, do que o necessário, nunca tive esse problema. Não.

Entrevistadora: Então isso quer dizer que nem a diferença entre géneros, nem a diferença étnica, influenciam nem nada a sua planificação. Certo?

Entrevistada: Certo. Nada. Por exemplo, eu podia estar a refletir agora, se tenho um grupo maioritariamente de rapazes, tendo em conta a planificação, são mais rapazes que raparigas? Não, isso não está. São crianças com tantos anos de idade, com estas características. O género não influencia aqui.

Entrevistadora: Então pode dar-me exemplos de estratégias, atividades e recursos que utiliza, que mostram que não influencia? Que a sua planificação não é influenciada?

Entrevistada: Certo. É assim, a planificação não é mesmo. Se, no dia-a-dia na condução de algumas atividades eu já deixo escapar alguma atitude que não consciente eu distinga isso já pode acontecer, mas na planificação nunca. Agora na condução do dia-a-dia dizer assim, mas eu nunca digo, “Olha porque ele é rapaz, olha porque ela é rapariga”, porque é das coisas enquanto mulher que me tocam quando me dizem alguma coisa, “Mas tu és mulher” e já me têm dito... Na casinha das bonecas, preocupo-me que as atividades sejam praticadas por todos, colaborativamente, se vejo que a criança está a ter mais uma atitude como o pai tem em casa, não lhe dizendo “Olha não é assim” intervenho ali na brincadeira “Vai tu agora, se calhar até gostas de cozinhar e há homens que cozinham muito bem e passam a ferro muito bem” e pronto, estou sempre a atuar de maneira a que... E há crianças rapazes que se gostam de vestir de meninas e quando os outros gozam “Olha...”, “Porque é que não? Quando fazemos um teatro, uma dramatização assumimos papéis que não são os nossos, um ator faz vários papéis porque também gostamos de realizar essas coisas em nós”. E estou a centrar-me só na casinha das bonecas, tenho de olhar...

Entrevistadora: Para o todo.

Entrevistada: Para outras áreas.

Entrevistadora: Por exemplo, a área das pinturas. Eu lembro-me que quando cá estagiei tínhamos um menino que gostava muito do cor-de-rosa.

Entrevistada: Certo.

Entrevistadora: E que usava o cor de rosa para tudo.

Entrevistada: Usa o cor de rosa para tudo, exatamente. Este ano tenho aqui uma criança que entrou agora a pouco tempo, de 3 anos e de etnia cigana. Muito bonitinho, que as feições nele não se percebem à partida se é rapaz ou se é rapariga, com cabelo por aqui (aponta para os ombros). E ele, 3 anos, muito bonitinho entrou aqui e eu comecei a chamar-lhe Messias e os meninos diziam “Oh Lina ele é uma menina!”, eu tive de fazer um dialogo em grande grupo com eles “Porque é que era uma menina?”, “Porque tem cabelos compridos”, “Mas há rapazes e homens que não têm”. Mas não é tão natural numa criança, enquanto menino ou meninas não há naturalmente com um comprimento destes, mas há aqui meninos e meninas que têm pais com o cabelo comprido e eu servi-me desse exemplo “olha por exemplo, o teu pai ó Margarida, usa rabo de cavalo”, “ah mas usa rabo de cavalo”, como quem diz não anda assim com aqueles cabelos soltos à menina, e o pai de outro também tem cabelo comprido e também temos aqui rapazes que usam o cabelo comprido, mas não como aquele parece cuidado... e isso no dia a dia da nossa sociedade é natural, mas neste grupo, por exemplo, não era ter uma criança rapaz tão à menina. À menina não, o cabelo muito comprido,

pronto passou. Esse hoje tinha uns sapatos apertados e fomos ali desenrascar uns sapatinhos cá da casa para lhe emprestar e eles tinham cor de rosa e eu até disse para a Filipa (a auxiliar) “até os vou dar à mãe” e a Filipa disse “se calhar a mãe não vai querer ó Lina, é cor de rosa e preto”, “não vai querer? O filhote tem o cabelo por aqui (aponta para os ombros) e agora é o cor de rosa no sapato que agora vai influenciar? Claro que não!”, mas os meninos ainda usam relativamente à cor “isso é de menina ou é de menino”, eles usam. E quando há rapazes que gostam de usar adereços da casinha das bonecas de menina, é mais natural ver o outro a chamar a atenção que ele vai vestido de menina, do que o contrário, se uma for uma menina que se veste de rapaz e eu aí desmistifico e digo “Porque é que não? Ele está agora a assumir um papel, está a desempenhar um papel que é de senhora, faz hoje as características de senhora”, se é que ainda há. Nalguns casos há características femininas.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Depois também tenho este ano, uma criança em que a mãe vive uma relação com o mesmo género, uma relação afetiva, conjugal, com o mesmo género. Passo sempre ao lado normal, eu encaro as pessoas normalmente. São escolhas pessoais, íntimas, e a criança nunca valoriza isso aqui a falar.

Entrevistadora: Então e em relação à organização do seu ambiente educativo...

Entrevistada: Também tendo em conta os meninos e as meninas? As áreas dos meninos e das meninas?

Entrevistadora: Eu queria primeiro saber o que é que influencia o seu ambiente educativo. Já falámos por exemplo, na parte da pintura, na casinha das bonecas...

Entrevistada: E na área dos jogos e das construções. Tenho algum cuidado o que é para meninos e meninas? Não.

Entrevistadora: E tem essas áreas porque...

Entrevistada: Porque nelas se desenvolvem atividades potencialmente diferentes que exploram mais uma área do desenvolvimento da criança do que outra, independentemente do sexo.

Isto é feito para meninos e meninas, para crianças! Dos 3 aos 6 anos. Eu acho que elas têm de desenvolver o mesmo. Por exemplo, esta questão de terem feito livros (referindo-se à polémica sobre a Porto Editora) para meninos e meninas, isto é um horror, isto não passa pela cabeça de ninguém. Isso já é lá muito atrás. Por vezes (pensa) era capaz de ter jogos na sala que eu não tivesse o rigor de questionar que estavam a apelar à diferença de géneros e podia ter, mas também não tenho neste caso. Mas fiquei mais alerta depois de fazer uma

formação da Igualdade de Género, para passar mais a “pente fino” e criteriosa na escolha dos materiais, se eles são, ou quando aqui algum trabalho, algum projeto e vou buscar uma cor, não. Não, porque tenho isso na minha cabeça. Embora, não queira dizer que sou assim “ai aqui comigo funciona...”, não! No dia a dia pela minha educação pessoal eu posso deixar cair algum comentário, mas tendo isso em conta. E tu que estagiaste aqui, não é uma sala em que se note nada disso, pois não?

Entrevistadora: Não, sinceramente não acho.

Entrevistada: E achas que há salas em que se nota uma predisposição para a menina e para aquela área?

Entrevistadora: Lá está, no ambiente educativo, em si, eu acho que não, eu acho que às vezes parte um pouco das educadoras.

Entrevistada: Na gestão e no comentário do dia a dia, sem querer... sem querer, já disse uma coisa que “não devia”. Agora estou-me a lembrar de outro pormenor, casas de banho. Muitos Jardins de Infância têm identificado “meninos” e “meninas”, eu até considero que possa fazer sentido do ponto de vista da higiene pessoal que é diferente, mas em meninas mais crescidas, como no 1º Ciclo, pela higiene pessoal e fases da criança, que muitas delas já têm a sua higiene própria, não é? Faz sentido, ou porque os rapazes sujam mais a sanita, haver meninas e meninos... No Jardim de Infância não, nem tenho. Porque ela (casa de banho) é mesmo ali (aponta) e ou usa a menina, ou usa o menino. Embora aí possa fazer algum sentido pela questão da higiene, é que o rapaz só aponta para a sanita e faz o xixi, não é? A menina se vai ainda tem de se estar a limpar o que o outro pingou, há outro cuidado, não é? Mas nem aí eu vou por meninos e meninas.

Entrevistadora: E no geral considera que existem elementos facilitadores de inclusão de género e de etnia?

Entrevistada: Desculpa, agora vou voltar atrás. Eu estava a ver aqui outra cena qualquer... outras situações que já vivi, não é o caso agora. Por exemplo, na casinha das bonecas uma criança que passa muito tempo em algumas atividades como passar a ferro, cuidar de si própria... Isso cada vez está a ficar mais acabado na sociedade, haver um aspeto menos feminino no homem do que na mulher, mas ainda há. Fisicamente ainda somos mais femininas, não se pode generalizar, mas há. A maneira do vestir, o usar salto alto, há uma certa elegância e determinados jeitos que são próprios. Quando eu vejo uma criança (do sexo masculino) no Pré-Escolar, na área da casinha das bonecas a fazer muito assim... não deixo de me questionar se as escolhas dele não ver um bocadinho por umas opções e não outras. Mas passo ao lado disso, jamais vou repreender. Mas sou capaz de, aí está a minha cultura,

sou capaz de pensar assim “Olha este vai ter umas opções mais abertas” e as vezes têm! Mas essas características vêm da educação que têm dentro do ambiente familiar e até das características pessoais, porque há pessoas que vivem com um conflito de gênero no seu corpo que não têm culpa e há que se aceitar.

Entrevistadora: Lá está, tem de se aceitar... Mas voltando às áreas, se não existissem essas áreas não se desenvolviam essas competências?

Entrevistada: É uma boa pergunta. Exploravam-se menos, por exemplo a área do faz de conta se não fosse uma área que estive sempre disponível no tempo de escolha da criança, eu não chamo tempo livre porque não é escolhido por mim, mas é potenciado ao desenvolvimento, se calhar fazia-se menos representação dos papéis sociais. E mesmo que se faça dramatizações e se assumam papéis, as crianças ali têm uma área do dia a dia, da gestão da vida familiar, que ajuda a criança a gerir emoções, coisas que no dia a dia precisa de viver na escola no faz de conta e que depois utiliza, às vezes, para amenizar algumas emoções. A criança desenvolve a inteligência e as diferentes competências em todos esses campos, mas diversifica-os, dá-lhe um leque de possibilidades diferentes.

Entrevistadora: Hum, hum. E acha que alguma dessas áreas é mais explorada por meninas e outras por meninos? Ou acha que é mais ou menos igual?

Entrevistada: É mais ou menos igual.

Entrevistadora: Mas porque querem ou porque a Lina faz com que...

Entrevistada: Porque escolhem. (pensa) Também não distinguia isso. Há uma área que, não tem nada a ver com o gênero, mas que eu às vezes me preocupo em relação à produção dos trabalhos deles. Há crianças que se eu não tiver uma apreciação e uma avaliação do que vão fazer, os seus trabalhos arquivados, há umas que fazem muito poucas atividades plásticas e nisso às vezes vou tomando atenção. E noutros campos que também tenho registos, ao nível das aprendizagens.

Entrevistadora: E se se focar nesse exemplo, acha que são mais crianças do sexo masculino, feminino ou também é indiferente? Acha mais ou menos equilibrado?

Entrevistada: Por exemplo, se eu olhar mais para a pintura, quem é que eu me preocupo mais em ter em atenção em quem não faz tantas pinturas? É nos rapazes. E agora estou a ver outra área, a das construções, os meninos vão para as construções. Adoram. Mas é uma área onde estão mais rapazes, agora que penso nisso... As meninas também vão, mas tenho mais rapazes do que meninas. Elas também vão, se calhar ao longo do dia enquanto a menina diversifica mais e gosta de ir pintar, fazer plasticina, o rapaz é capaz de ficar lá mais

tempo. Se calhar essa é a área que eu digo que há mais rapazes do que outra qualquer. E agora penso assim “Então e se uma menina não for muito para as construções?” não estou muito preocupada, do que se fosse um rapaz não fosse para as pinturas, é engraçado. Também na pintura se desenvolvem habilidades manuais, coordenação...

Entrevistadora: Então e nas construções não?

Entrevistada: Também, exatamente. Pois é, olha aí se calhar... ok. Se uma menina não for muito para as construções, para os Legos, não estou tão atenta do que se um rapaz não for à casinha, não for pintar... É engraçado. Aí está um senão, mas as minhas meninas passam por ali também.

Entrevistadora: E em relação às relações sente que de alguma forma a existe uma desigualdade, ou discriminação, nas relações das crianças no contexto educativo?

Entrevistada: Não. Aqui não. Mas ao longo da minha experiência, no passado já aconteceu algum não ter higiene pessoal e alguém queixar-se “Oh Lina, não se pode estar aqui ao pé deste menino”, é uma gestão difícil. Mas tive de gerir muito bem isso, porque a criança tinha razão, mas não basta só um diálogo com as crianças, tem de haver um trabalho também com a família. E em 26 anos só tive mesmo problemas com questões de higiene, não outras.

Entrevistadora: Nunca?

Entrevistada: Não. Aqui com certas idades eles nem se apercebem se o outro é cigano ou não, não há esse termo utilizado.

Entrevistadora: Às vezes vem de casa...

Entrevistada: Certo, às vezes trazem essas ideias de casa.

Entrevistadora: E que estratégias utiliza quando existem momentos de discriminação?

Entrevistada: Muito o diálogo, o contar uma história e apelo aos bons exemplos. Uma reunião de grupo onde se fale da questão cívica, do respeito. Porque às vezes há no dia a dia, porque houve uma briga, mas não é discriminatório, é mais pela posse...

Entrevistadora: É mais em relação aos conflitos...

Entrevistada: Sim, exatamente. Porque há crianças que não se dão tão bem com outras pela personalidade de cada um. Imagina que mesmo com o diálogo e com o apelo a criança não vai, eu promovo atividades em eu entre e que ela tenha de interagir com o outro indiretamente, nem que seja passar a bola ao colega que está ali ao lado. Estas questões não podem passar ao lado do nosso trabalho. Isto são os desafios do dia a dia.

Entrevistadora: E respondendo à última pergunta, considera que existem elementos facilitadores de inclusão de género e de etnia?

Entrevistada: Todo o ambiente educativo, no geral.

Entrevistadora: E limitadores?

Entrevistada: Também, depende de como os conteúdos são abordados.

Entrevistadora: Muito obrigada Lina!

Entrevistada: Foi um prazer.

Anexo III – Guião de análise

Bloco	Objetivo	Entrevistados				
		A.C	C.A	H.S	I.R	L.J
<p>Bloco II Conceções sobre os estereótipos de género e de etnia</p>	<p>Identificar o que o entende por estereótipos de género.</p>	<p>“Quando se pressupõe, alguém que não eu, que há coisas definidas, estipuladas ou próprias para mulheres e para homens.”;</p> <p>“Quando nós nos referimos a estereótipos, referimo-nos aquilo que se convencionou que é próprio de cada sexo, que não quer dizer que seja a realidade porque até mesmo dentro do mesmo sexo há quem consiga e quem não consiga.”</p>	<p>“Acho que são representações em torno do que é considerado feminino ou masculino, ligadas ao sexo, e que o Mundo está organizado a partir desses estereótipos, dessas representações.”</p>	<p>“Um estereótipo de género é uma ideia que nós temos relacionada com uma determinada pessoa.”</p>	<p>“um estereótipo no geral são generalizações que nós fazemos relativamente às pessoas, a alguns comportamentos...”</p>	<p>“é quando as pessoas se preocupam em desenvolver atividades e competências que consideram que são normais para crianças, para rapazes ou para raparigas, para crianças. Que distinguem desenvolver esta competência, mas... na menina, projeto que é “normal” acontecer isto que nos rapazes não necessariamente... (pensa), exemplos, por exemplo: o estereótipo de género é quando eu defino atividades e competências a desenvolver para meninos e para meninas. Se as diferencio. Se espero resultados diferentes. Se acho que eles têm de ter</p>

						competências diferentes.”
	Perceber através de exemplos.	<p>“Isso depende das pessoas, isso é muito relativo. Eu posso dizer, “Uma mulher não consegue martelar uma tábua na parede”, eu consigo e há homens que não conseguem, certo? E posso dizer assim, “Aquele homem não consegue fazer croché”, o Muhammad Ali tricotava e era o campeão mundial de boxe, certo?”;</p> <p>“No teu dos meus avós sim, era inconcebível se calhar um homem fazer limpezas, tricô, croché, fazer, sei lá, eu não estou a ver nada que seja especificamente só de uma mulher, até mesmo esteticista já há homens a trabalhar em spas, por</p>	<p>“A menina é delicada, é amorosa, as representações do cuidado que está ligado ao que é ser feminino. À força, à virilidade, à robustez ao que é ligado ao que é considerado masculino. E aí no nosso quotidiano é achar que as meninas têm de brincar de bonecas, os meninos com os carrinhos, é incentivar as meninas a tarefas manuais, a trabalhar com delicadeza e os meninos a movimentos amplos, a subir árvores.”</p>	<p>“Pode ser das pessoas serem altas, serem baixas, bonitas, feias. É uma qualidade que está relacionada com cada pessoa.”</p>	<p>“por exemplo, que os homens têm de ser mais fortes do que as mulheres, que a mulher tem de estar mais relacionada em termos de tarefas domésticas do que propriamente os homens, os homens não podem chorar, enquanto as mulheres são, normalmente, seres um pouco mais sensíveis.”</p>	<p>“Exemplos (pensa) considerar... normal, por exemplo as brincadeiras na casinha das bonecas, que é normal que a menina arrume a casa e que o pai vá trabalhar ou faça outro tipo de atividades, (pensa) usar jogos identificativos para meninos e para meninas, ou livros, (pensa) dar importância - nos trabalhos a desenvolver as cores: aquela cor é de menina, esta é de menino.”</p>

		<p>acaso nunca vi um homem a arranjar as unhas. Mas é mais fácil, se calhar um homem fazer tudo aquilo do que uma mulher consegue inclusive as coisas delicadas, porque há homens que conseguem ser delicados. E a mulher já não consegue fazer certos trabalhos de homem que implicam força, mas também há homens que não conseguem. Mas só me estou a cingir à força porque é uma condicionant e muito grande.”</p>				
<p>Identificar o que o entende por estereótipos de etnia.</p>	<p>“Raças, quando se condiciona que as pessoas conseguem ou não fazer consoante a sua raça. Ou quando se condiciona que certas e determinadas pessoas têm certos e determinados direitos porque a raça lhes dá.”</p>	<p>“Eu acho que são essas representações ligadas a, por exemplo, aos meninos que eles estão ligados mais à marginalidade, ao crime. Os meninos negros, neste caso. As meninas ligadas mais à sexualidade, mais para a</p>	<p>“Está relacionado com os diferentes tipos de etnias que existem na nossa comunidade. Pode ser a etnia cigana, pode ser a etnia guineense, a indiana, a brasileira, pode ser tudo o que seja uma minoria em Portugal pode</p>	<p>“A etnia, eu penso que tem a ver com aquelas distinções que fazemos às vezes sobre diferenças étnicas. Eu estou-me a lembrar do caso dos ciganos em que, normalmente, são vistos como perigosos, violentos e</p>	<p>“Um estereótipo de etnia (pensa) é mais o quê? (pensa).É quando está associado que aquela etnia tem estas características necessariamente, fazem parte deste grupo, com estas e aquelas</p>	

			frente, a tarefas, por exemplo, empregos de limpeza eles vão ser lixeiros, as meninas vão ver empregadas domésticas. Acho que são representações que vão surgindo a partir dessa “suposta” inferioridade racial. Pela cor da pele, no caso do Brasil, que é muito forte.”	ser considerado uma etnia.”	com certeza que haverá algumas dessas pessoas que terão esse comportamento, mas também existe em relação a tantas outras etnias. É uma generalização que muitas vezes se faz sobre esse povo, sobre essa etnia.”	características, com estes e aqueles modos de vida e que têm de ser respeitados porque fazem parte da etnia. O estereótipo de etnia é achar que isto é próprio daquela etnia, que faz parte dos seus hábitos, dos seus costumes e como tal tem de ser aceitado.”
	Perceber através de exemplos.					
Bloco III Planificação	Identificar as dimensões que influenciam o planejamento da ação pedagógica.	“Eu quando planifico, planifico consoante as capacidades que os meus alunos têm e as dificuldades, e nos níveis cognitivos que eu quero atingir. Ainda mais nesta turma, que é uma turma tão difícil, eu planifico para um grupo de sete, para atingir certas e determinadas metas e objetivos,	“E aí eu fazia assim, valorizava a brincadeira então tinha espaço no planejamento para as brincadeiras, mas eu fazia atividades também com brincadeiras que envolviam as letras, fazia bingo de letras, sempre a propósito de uma alfabetização mais lúdica. Sempre brincando,	“Para já nós não planificamos aquilo que queremos. É-nos dado guias, nós temos de seguir os manuais, as matérias, tudo aquilo que nos dão e depois a partir de aí tento planificar de forma a que seja mais acessível e mais engraçado para os meus alunos aprenderem. Por exemplo, eu procuro	“relativamente à planificação, eu acho que quando se planifica deve-se ter em conta sempre os interesses do grupo, interesses e necessidades do grupo.”; “eu acho que quando se faz uma planificação, ou antes de se fazer a planificação devemos de pensar no grupo que temos, nas características	“As necessidades do grupo, o que pretendo das competências que eles precisam de atingir. A planificação é feita dos projetos que estamos a desenvolver e daquilo, para além dos projetos, que surge do ponto de vista da criança que eu considero importante desenvolver com eles

		<p>depois tenho de planificar para ver o que é que eu consigo fazer, é claro que temos a planificação anual e mensal, depois eu giro diariamente e semanalmente e consoante a heterogeneidade que eu tenho na turma, depois tenho de planificar para aqueles que vão conseguindo adquirir alguns conhecimentos, mas aplicam com dificuldade, depois tenho de planificar para aqueles que nem interiorizam os conhecimentos, nem os aplicam, nem nada. A planificação é mais de acordo com as capacidades e as dificuldades dos alunos do que propriamente pensando se tenho mais miúdos, mais raparigas, apesar de ter</p>	<p>mas eu estava preocupada com isso e achava que naquele momento aquilo era importante. Hoje eu já não acho. Então é assim, sabia que o elemento da lucidez era importante, mas naquele momento tinha atividades assim bem cognitivas.”</p>	<p>muito fazer tudo à base de jogos. Tudo aquilo que eu faço a nível de ensino, principalmente a nível da Matemática, que é uma área mais difícil para os alunos, eu tento fazer à base de jogos. Tento com que eles aprendam a jogar. E mesmo a nível do Português, no 1º ano também ensino-os a ler e a escrever tudo à base de jogos. Ou seja, para mim os manuais eram altamente dispensáveis, assim como as avaliações no final do período. Sou contra testes, sou contra tudo aquilo que possa pôr em pressão um aluno. Porque o objetivo é que os alunos nestas aprendam e não que sejam avaliados.”;</p> <p>“O objetivo é tirar ao máximo a pressão de trabalho, tirar a imagem de escola. O que eu quero é que eles venham</p>	<p>de cada criança e muitas vezes pensamos no grupo no seu todo, porque não é fácil individualizar. Isso seria o ideal, mas também sabemos que às vezes ao trabalhar para o grupo, ou ao planificar para o grupo, muitas vezes aquelas crianças que têm mais dificuldade às vezes também os outros conseguem puxá-los e eles até conseguem atingir os objetivos da mesma forma que aqueles que estão um bocadinho acima. Portanto, tem também essa vantagem. Mas sempre o interesse e as necessidades do grupo.”</p>	<p>para atingirem as competências básicas no final do Ensino Pré-Escolar quando a entrada no Primeiro Ciclo. Também não só com esse objetivo, mas com o objetivo de desenvolver as competências normais que a criança deve desenvolver nestas idades. E nunca me lembro de me preocupar na planificação com estereótipos, de género Nunca, nunca...”</p>
--	--	--	--	---	--	--

		mais rapazes, e se tenho, ou não etnias diversificadas .”		motivados para a escola e não quero que eles venham apenas para trabalhar, se eles sentirem que vêm brincar, que vêm jogar e que têm momentos lúdicos, para eles é muito mais divertido vir para a escola. Acho eu. E é isso que eu faço.”		
Identificar se o género e a etnia influenciam o planeamento das atividades e como.	<p>“Eu tenho seis ciganos na minha turma e três romenos, portanto é uma turma multicultural, onde a planificação aqui é uma utopia quase, mas acho que quando temos de dar uma matéria não temos de pensar nisso.”;</p> <p>“Porque se a minha planificação contemplar que aquele tema que eu tenho de dar, eu dou a ir buscar as vivencias daquele certo e determinado aluno que é dessa etnia, se calhar eu estou a fazer valer uma</p>	<p>“na época, eu estava terminando o Mestrado, por isso eu já tinha um olhar atento para as questões de género.”</p>	<p>“Não.”;</p> <p>“Também não. Nós cá na nossa escola temos (...) vários tipos de etnias desde raça negra, a misturas de raça negra com raça caucasiana, índicos, chineses, turcos, já tivemos brasileiros.”;</p> <p>“Eles aqui estão habituados desde pequeninos a lidar com as diferenças, nem sequer ligam a isso. Não há diferença nenhuma, é tudo igual.”</p>	<p>“Eu acho que não Catarina, acho que independente mente de ser menino, ou menina, os conteúdos são abordados.”</p> <p>“da mesma forma que a nível das áreas e do trabalho que é realizado na sala em termos de áreas de atividade.</p> <p>Normalmente nós temos duas áreas base em todas as salas que são a área da casinha e a da garagem e depois à medida que os projetos se são desenvolvendo podem surgir, também, mais áreas. Eliminar algumas e trazer novas.”</p>	<p>“Nada. Por exemplo, eu podia estar a refletir agora, se tenho um grupo maioritariamente de rapazes, tendo em conta a planificação, são mais rapazes que raparigas? Não, isso não está. São crianças com tantos anos de idade, com estas características. O género não influencia aqui.”</p>	

		coisa diferente, mas atenuar a diferença e torna-la numa mais valia.”			<p>“O que interessa é que eles trabalhem o jogo simbólico e que retratem as vivências do dia a dia, porque é assim que eles aprendem. É a imitar o que vêem em casa, é imitar às vezes o que vêem aqui também, portanto acho que não tem nada a ver.”</p> <p>“Nós não temos assim muitas etnias aqui, é um facto, nos últimos anos não temos tido etnias muito diferentes. Temos crianças que vêm dos países de leste, temos uma criança chinesa. Mas nós incluímos todos da mesma forma, para nós são crianças de determinada idade e que é suposto que adquiram este e aquele objetivo.”</p>	
Perceber através de exemplos de estratégias,	“Há temas de Estudo do Meio que abordam as etnias, aí se fizemos um enfoco no tema que	“No Brasil é uma marca forte dessa dicotomia de género. É a fila. Todo o canto, todo o lugar e toda a			“Nós estamos a trabalhar, por exemplo os animais. Numa Creche é sempre fácil de trabalhar com eles e	“Na casinha das bonecas, preocupo-me que as atividades sejam praticadas por todos,

<p>atividades e recursos.</p>	<p>estamos a abordar no aluno que é dessa etnia e tornar a etnia uma mais-valia e não uma diferença a planificação é importante.”;</p> <p>“ainda na outra vez eu pus uma música que era o “Bailando”, quando nós estamos assim a fazer certos e determinados trabalhos, poe exemplo pintura, que não implicam silêncio, estar tão concentrados , eu ponho música, vamos ouvindo, conversando baixinho. Eu pus o “Despacito” e o “Bailando”, devias de ter visto os ciganos, ficaram doidos, um deles saltou para o meio da sala e começou a dançar, foi uma festa!”</p> <p>“Nós pegando nisso estamos a fazer valer o</p>	<p>escola você vai ver uma fila de meninos e uma fila de meninas, então isso já era uma coisa que eu na época já desconstruía. Primeiro porque nem sempre precisavam de fila, vamos para a sala podem ir de dois em dois, pode ir todo o mundo juntinho ali, pulando igual ao sapo, vamos dando passinhos de formiga, passinhos de elefante, todo o mundo junto. Não precisa sempre andar em fila, era uma coisa que eu desconstruía.”;</p> <p>“Aí às vezes eu fazia fila. Eu gastava um tempo na fila, então “Hoje a fila hoje vai ser, quem está do lado de cá é quem está de calça comprida e quem está aqui vai ser quem está de bermuda. Aqui vai ser</p>		<p>trabalhar os animais trabalha-se tanto com meninos como com meninas é a mesma coisa, é a cores, por exemplo, é a mesma coisa.”</p> <p>“Penso que na garagem as vezes até há mais meninas, depende também dos grupos, mas há muitas meninas que gostam de brincar na garagem, com há também muitos meninos que gostam de brincar na casinha. Porque é assim, a casinha não é das meninas nem a garagem é dos meninos.”;</p> <p>“No caso do Pré-Escolar eles dão uma ajudinha trazendo ideias de casa, de situações como as que eu descrevi, na Creche temos de ser nós mais a espevita-los e a desenvolver determinados conteúdos.”;</p>	<p>colaborativa mente, se vejo que a criança está a ter mais uma atitude como o pai tem em casa, não lhe dizendo “Olha não é assim” intervenho ali na brincadeira “Vai tu agora, se calhar até gostas de cozinhar e há homens que cozinham muito bem e passam a ferro muito bem” e pronto, estou sempre a atuar de maneira a que... E há crianças rapazes que se gostam de vestir de meninas e quando os outros gozam “Olha...”, “Porque é que não? Quando fazemos um teatro, uma dramatização assumimos papeis que não são os nossos, um ator faz vários papeis porque também gostamos de realizar essa coisas em nós”.”;</p>
-------------------------------	---	--	--	--	--

		<p>que de bom as etnias têm na sua diferença, ou seja, há a diferença e ainda bem que há a diferença.”</p>	<p>quem está de boné e aqui quem está sem boné.” Eu inventava coisas que eu percebia como as crianças estavam vestidas, ou outra coisa, e fazia as filas. E nas brincadeiras, eu tentava incentivar. Então é assim, mesmo que a minha visão na época fosse de uma educação mais escolarizada eu tentava...”</p> <p>“tinha o meu caderno e as minhas coisas, que usava para fazer o diário, marcar a presença das crianças. Eu tinha, agora não me lembro se era um estojo, se era uma cola, que era um personagem masculino e eu comprei propositadamente e aí eu levava e as crianças falavam “professora, mas é sua? Isso não é de menina.”, aí eu falava</p>		<p>“Às vezes há crianças que desde muito cedo têm estereótipos já incutidos. Há crianças que se virem um menino a chorar, por exemplo, dizem “Tu és bebé, os meninos não choram”, e aí há que explicar que realmente está a chorar, mas porque alguma coisa aconteceu, ou magoou-se, ou ficou zangado com um amigo e que é normal chorar. É uma forma de nós expressarmos o que estamos a sentir. Portanto não importa se é menino ou se é menina, porque os dois podem chorar. Portanto não podemos deixar escapar esse tipo de conversa, esse tipo de explicação. Porque às vezes são coisas que relativamos mas nós estamos cá para isso, não é? Que é para nestas coisinhas que às vezes surgem do nada que nós</p>	<p>“E quando há rapazes que gostam de usar adereços da casinha das bonecas de menina, é mais natural ver o outro a chamar a atenção que ele vai vestido de menina, do que o contrário, se uma for uma menina que se veste de rapaz e eu aí desmistifico e digo “Porque é que não? Ele está agora a assumir um papel, está a desempenhar um papel que é de senhora, faz hoje as características de senhora”, se é que ainda há. Nalguns casos há características femininas.”</p>
--	--	--	---	--	---	---

			<p>“porque não?”. Então, eu sempre levava elementos com que pudesse desconstruir concepções. O meu olhar não estava voltado muito para a raça, era uma escola pública, de periferia, então tinha muitas crianças negras, mas eu não tinha assim essa... O meu olhar não estava atento para essas questões raciais na época.”</p> <p>“Nas brincadeiras também, quando as crianças estavam brincando eu tentava incentivar, levava bonecas para os meninos brincarem, então eu tentava fazer umas coisas assim. Nas brincadeiras mais agitadas incentivava as meninas, tinha esse olhar mais atento.”</p>		<p>devemos sempre corrigir e tentar explicar.”</p>	
--	--	--	---	--	--	--

			<p>“que fazia questão, era nos bilhetes que eu escrevia. Eu sempre escrevia “mamãe e papai” ou o responsável da criança, nunca chamava só a mãe que é uma dimensão de gênero também, né? O relacionamento da escola muitas vezes é com a mãe, o momento que envolve uma questão de autoridade chama o pai, numa questão do dia a dia chama a mãe. E eu fazia questão, inclusive nas reuniões eu manda os bilhetes “reunião de pais e mães”, mesmo na linguagem tanto com as crianças como nos bilhetes eu tentava cuidar mesmo com as famílias. E nas reuniões com as famílias eu sempre abordava</p>		
--	--	--	---	--	--

			estas questões.”			
Bloco IV Organização do Ambiente	Perceber como é que a organização do ambiente educativo é influenciada.	<p>“Os níveis cognitivos, as capacidades, as competências. É assim que eu mudo as mesas, os grupos, os pares. Através daquilo que já se consegue, ou não, fazer é que o ambiente educativo se desenvolve. O meu ambiente educativo não tem enfoque nem em etnias, nem em géneros. É em capacidades para... “O que é que eu já consigo fazer, o que é que eu não consigo”. Às vezes é também consoante onde eles gostam de estar, eu às vezes também os deixo escolher e pergunto “Com quem é que queres ficar? Desta</p>	<p>“Na época como eu tinha uma outra conceção eu organizava assim: tinha um momento de brincadeira livre na sala e aí eu deixava umas coisas montadas já para as crianças, tinha mesinhas que eram usadas para atividades de escrita. Hoje já não teria essas mesinhas e hoje teria, por exemplo, um ambiente montado para que as crianças, sempre que tivessem na sala, tivessem brincando lá. Organizava também uns joguinhos, no cantinho, na sala, com panelinhas e essas coisas. Porque também não tinha muita coisa, tinha uma precaridade</p>	<p>“O que influencia são os níveis de aprendizagem que eles têm, o nível de atenção. Se houver algum aluno com maiores dificuldades e que se eu o mudar isso criar um ambiente mais favorável a esse aluno. Mas de resto não tenho nenhum tipo de cuidados com a forma como organizo a sala. Aliás, eu tenho um cuidado que é: eu tento organizar de sala ao longo do ano sempre de formas diferentes para não criar habitação e para eles estarem sujeitos a diferentes tipos de posição em relação ao quadro, para saberem trabalhar em conjunto. Isto depende muito da altura do ano, se for uma altura mais descontraída</p>	<p>“É assim, mais uma vez os grupos de crianças que nós temos. Nós não temos salas mistas e o ambiente tem de ser sempre pensado e organizado em função dos grupos que nós temos.”;</p> <p>“A organização da sala é muito importante porque é o espaço onde as crianças estão a maior parte do tempo e tem de ser funcional, às vezes não adianta ter não sei quantas áreas se eles não se podem mexer, para poderem andar estão a bater na mesa, estão a bater na cadeira, então temos de ter o espaço organizado de forma a que eles consigam realmente ter um espaço onde possam trabalhar nas mesas e ter um espaço onde possam</p>	<p>“Tenho algum cuidado o que é para meninos e meninas? Não.”;</p> <p>“Isto é feito para meninos e meninas, para crianças! Dos 3 aos 6 anos. Eu acho que elas têm de desenvolver o mesmo.”</p>

		<p>vez não sou eu que vou escolher, desta vez são vocês que vão escolher”. Já tenho feito isso, vão todos para a rua e eu meto as mesas e as cadeiras, eles voltam e sentam-se ao pé de quem querem. Claro que não funciona, só funciona um dia ou dois, depois tenho de mudar tudo de acordo com aquilo que eu entendo, mas isso não tem a ver com géneros, nem etnias, tem a ver com as personalidades dos alunos que temos muitas vezes anular um vivaço com um mais calmo.”</p>	<p>de brinquedos. Na escola de São Paulo tinha uma brinquedoteca a mas na outra não. Uma brinquedoteca da escola, numa sala lá separa que já era montada com os cantinhos. Mas na outra não, então eu mesma montava e fazia alguma atividade que era essa proposta mais escolarizada que eu me lembro, as crianças sentavam na cadeira. Mesmo que fosse uma brincadeira. “Vamos brincar de força” então todo o mundo olha lá para o quadro, mas... Né? É uma brincadeira, as crianças estão sentadas tem todo, né?”;</p> <p>“mas sempre com as questões de género por trás, na organização do dia.”</p>	<p>eu trabalho muito por grupos, se for uma altura mais próxima dos testes eu mudo um bocadinho mais a coisa, para os obrigada a concentrar, até para eles sentirem que estão num ambiente diferente porque se vai aproximar o teste e têm de estar num ambiente mais concentrado. Mas ao longo do ano eu, normalmente, uma vez por semana altero a disposição da sala, dependendo muito o que estou a fazer na altura.”;</p> <p>“Eles fazem mais diferenciação se calhar entre género masculino e género feminino, isso sim. Nestas idades os rapazes querem estar muito com os rapazes e as raparigas quem estar muito com as raparigas. E aí em certas alturas obrigamos a estar com</p>	<p>brincar mais livremente nos jogos, nas construções e depois nas áreas.”</p>	
--	--	---	---	---	--	--

				o sexo oposto, até para gerir depois a nível de ambiente de sala. As conversas, o burburinho, a concentração, eu procuro pôr os alunos... Depende da altura, há alturas em que eu prefiro deixar estar os amigos com os amigos, se eu vir que isso é favorável para o aluno que tem mais dificuldades eu facilito e deixo, se eu vir que eles começam a descambar aí altero outra vez a sala a ponho-os mais longe possível uns dos outros, a nível de amizades. Mas tento fazer isso, tento misturá-los e tento premiá-los também quando a coisa corre bem e quando a coisa corre mal são penalizados.”		
Perceber se considera que existem elementos facilitadores de inclusão de género e etnia.	“Somos nós que encaminhamos, ou não, as diferenças, ou as atenuamos. É o próprio professor, às vezes, que as faz realçar ou atenuar.”	“Então, hoje eu já vejo que elementos facilitadores, se a gente for pensar que a relação na escola, o quotidiano está baseado em relações sociais. Essas	“Para mim o facilitador é trata-los de maneira igual. É não fazer qualquer tipo de distinção que já estou a “facilitar-lhes” a vida. Eles têm de sentir, e sentem, que para mim aqui	“É assim mais uma vez acho que temos de ser nós a incluir sempre.”	“Todo o ambiente educativo, no geral.”	

			<p>questões elas pipocam a todo o momento. As relações das crianças, como elas interagem, como a gente interage com elas. Só que se você não tiver esse olhar você vai reproduzir os estereótipos.”</p>	<p>é tudo igual. Seja grande, seja pequeno, seja mais inteligente, seja menos inteligente, tenha mais dificuldades ou menos. Eles são todos iguais para mim e quando eu quero dar um maminho eu dou a qualquer um, quando eu penalizo eu penalizo qualquer um.”</p>		
	<p>Perceber se considera que existem elementos limitadores de inclusão de gênero e etnia.</p>	<p>“Pode ser logo o estereótipo que se traz de casa.”;</p> <p>“O ambiente que se vive fora da escola, estou só a situar os elementos limitadores fora da escola, mas pressupondo que na escola não há nada que limite a minha postura e que atenua a diferença, não é? Estou a pressupor que a professora tem bom senso e que gere a igualdade de gênero e a etnia sem essa ter importância,</p>	<p>“Limitadores? Acho que são os mesmos, né?”;</p> <p>“Dependendo da nossa intenção, porque as relações sociais, as relações estão ali. E se a gente não tem formação para intervir elas vão ser um limitador.”</p>	<p>“aquilo que pode ser mais limitador tem a ver mais com aquilo que eles trazem de casa, as limitações que eles trazem de casa do que propriamente com as limitações que as crianças têm.”</p>	<p>“Os pais às vezes limitam-nos um bocadinho, porquê? Porque somos nós aqui a falar e a explicar e os pais às vezes levam os filhos para um caminho um bocadinho diferente do nosso.”</p>	<p>“Também, depende de como os conteúdos são abordados.”</p>

		pressupondo tudo isso. Agora, se a professora não tiver bom senso já é mais difícil, mesmo uma pessoa com bom senso tem de lidar muito com o que se traz de casa.”				
	Perceber a finalidade da divisão da sala de Jardim de Infância por áreas.	<p>“Se calhar para consoante a exploração de cada área diferente eles aprenderem a conviver juntos e verem que se calhar uns têm mais aptidão para uma área do que outros e ensinarem e ajudarem-se. Sugerirem um ao outro, “Olha faz desta ou daquela maneira”, ou aprenderem uns com os outros, consoante os estímulos que a maioria deles trazem de casa.”;</p> <p>“Eu acho que isso é muito bom, haver as áreas definidas para... Mas às vezes há certas matérias e</p>	<p>“a brinquedoteca é um espaço para brincar e a concepção que eu hoje tenho é que, na Educação Infantil, o quotidiano é um espaço brincante. Não tem de ter um canto só para brincar, todo o momento é um momento de brincar. Então é por isso que eu acho que se eu fosse pensar numa Educação Infantil, numa proposta, é fundamental que a própria sala tenha os próprios espaços já montados para brincar. O que é que as crianças vão fazer lá dentro? Elas vão brincar. Não é? Não tem de ter</p>	<p>“Eu acho que a finalidade é eles terem vários tipos de ambiente dentro da sala de aula e eu por aqui por vezes também os crio.”</p>	<p>“A ideia é trabalhar o jogo simbólico, que é super importante nestas idades e é importante para o desenvolvimento deles, como sabes, e no fundo é a criança reviver situações reais da vida real. É o saber pôr a mesa, por exemplo, e o facto de trabalhar aqui e ver em casa acaba por aprender. É muito importante para o desenvolvimento deles e as relações com os amigos nessas áreas é muito importante.”</p>	<p>“Porque nelas se desenvolvem atividades potencialmente diferentes que exploram mais uma área do desenvolvimento da criança do que outra, independentemente do sexo.”;</p> <p>“por exemplo a área do faz de conta se não fosse uma área que estive sempre disponível no tempo de escolha da criança, eu não chamo tempo livre porque não é escolhido por mim mas é potenciado ao desenvolvimento, se calhar fazia-se menos representação dos papéis sociais. E</p>

		certos conceitos que eu quero passar que têm de todos focar em mim e na mesma coisa. Depende. Depende muito.”	essas atividades de sentar na cadeira e aprender.”			mesmo que se faça dramatizações e se assumam papéis, as crianças ali têm uma área do dia a dia, da gestão da vida familiar, que ajuda a criança a gerir emoções, coisas que no dia a dia precisa de viver na escola no faz de conta e que depois utiliza, às vezes, para amenizar algumas emoções. A criança desenvolve a inteligência e as diferentes competências em todos esses campos, mas diversificá-los, dá-lhe um leque de possibilidades diferentes.”
Perceber se existem áreas mais exploradas por crianças do sexo feminino e/ou do sexo masculino.	“Não. Haverá sempre. Vê-se mais miúdos a jogar futebol do que miúdas, apesar de já estar muito mais diluído, vê-se sempre muito mais miúdos a brincar com carrinhos do	“E aí dependendo da idade, como eu tinha essa turma de 3 e 4 anos, é uma fase em que as crianças ainda exploram muito mais, não estão “carregadas” dos	“Não, no Pré-Escolar ainda não. Mesmo a casinha das bonecas é igual. Mesmo aqui na nossa escola, no ATL.”	“É assim, muitas vezes o que acontece é dá-se liberdade às crianças, portanto há o grupinho que fica na mesa a fazer o trabalho e os outros dividem-se pelas áreas, escolhendo. O que não pode	“É mais ou menos igual.”; “Porque escolhem. (pensa) Também não distinguia isso.”; “Há crianças que se eu não tiver uma apreciação e uma	

		<p>que miúdas, vê-se sempre mais miúdas a brincar, no intervalo, com bonecas do que miúdos.”;</p> <p>“Em contexto de aprendizagem não se nota muito, mas lá está, depende muito da professora gerir essas coisas. Se eu mando fazer um desenho ainda se nota um bocado, os desenhos de uns, os desenhos de outros, mas pouco. Consoante o tema do desenho, se for desenho livre nota-se mais. Agora no intervalo é onde se nota mais, apesar de já estar muito diluído.”</p>	<p>estereótipos. Então os meninos jogam na cozinha, tinha um menino que adorava pegar as bonecas de trapo e eu lembro-me que ele olhava para mim. Para ver a minha reação em relação à brincadeira dele e aí eu dava continuidade à brincadeira dele, mas se o adulto tiver um olhar só de reprovação já é o suficiente para ele saber, pelo menos, que não está a fazer uma coisa certa. Então, a brinquedoteca como estava dividida por esses ramos que são estereotipados a gente tem de ter um olhar e uma intervenção para que as crianças explorem.”</p>		<p>acontecer é serem sempre os mesmos a irem para a casinha ou serem sempre os mesmos a irem para a garagem. Se isso acontecer, e às vezes acontece, aí nós temos de fazer diferente. Temos de ser nós a escolher, ou seja, tentar intercalar. Umás vezes escolhem eles, umas vezes escolhemos nós exatamente para poderem rodar entre as varias áreas porque é importante eles passarem por todas, porque em cada uma delas eles vão desenvolver conhecimentos.”</p>	<p>avaliação do que vão fazer, os seus trabalhos arquivados, há umas que fazem muito poucas atividades plásticas e nisso às vezes vou tomando atenção. E noutros campos que também tenho registos, ao nível das aprendizagens.”;</p> <p>“Por exemplo, se eu olhar mais para a pintura, quem é que eu me preocupo mais em ter em atenção em quem não faz tantas pinturas? É nos rapazes. E agora estou a ver outra área, a das construções, os meninos vão para as construções. Adoram. Mas é uma área onde estão mais rapazes, agora que penso nisso... As meninas também vão, mas tenho mais rapazes do que</p>
--	--	--	--	--	---	--

						meninas. Elas também vão, se calhar ao longo do dia enquanto a menina diversifica mais e gosta de ir pintar, fazer plasticina, o rapaz é capaz de ficar lá mais tempo. Se calhar essa é a área que eu digo que há mais rapazes do que outra qualquer.”
Bloco V Relações	Perceber se o género e a etnia influenciam as relações criança/criança.	“Se calhar às vezes é capaz de haver um bocado. Eu acho que hoje em dia assiste-se mais a discriminação e <i>bullying</i> entre miúdos e miúdas mais relacionado com personalidades, do que propriamente de etnia ou de género.”	“Olha eu tenho um pouco de dificuldade a responder a essa questão porque na época eu não tinha um olhar atento a essas questões. Mas assim, o que eu observava é que entre as crianças eu vejo pouco. Mas assim como uma criança de 3 anos fala “Menino não pega essa boneca porque é coisa de menina”, a criança pode dizer. Não me lembro assim de casos, mas tudo o que eu já li de	“Nós tentamos que não exista, mas existe.”	“Às vezes, também já falei um bocadinho à pouco sobre isso...”	“Não. Aqui não. Mas ao longo da minha experiência, no passado já aconteceu algum não ter higiene pessoal e alguém queixar-se “Oh Lina, não se pode estar aqui ao pé deste menino”, é uma gestão difícil.”

			<p>outros relatos uma criança pequena pode dizer também “O seu cabelo é ruim”, xingar uma pessoa pelo facto de ela ser negra. Uma criança pequena pode fazer isso também, porque ela está reproduzindo o que o adulto fala. Mas eu vejo que é muito mais a relação entre os adultos do que entre as crianças. Muitas vezes a relação professora-crianças releva muito mais discriminação racial do que entre as próprias crianças. Entre as crianças tem quando elas já trazem esse discurso pronto do adulto.”</p>			
	<p>Perceber quais as estratégias que utiliza para as crianças interagirem sem que haja</p>	<p>“Primeiro, quando tu vêes um comportamento discriminatório, seja qual for o teor dele, conversa-se. Tem de haver</p>	<p>“Mas é assim, como a escola não está isolada do mundo social nós temos de pensar na escola mas temos de pensar nos outros anos</p>	<p>“É tentar que eles percebam por eles próprios quando é que estão a errar e facilitar depois o envolvimento com os outros, sobretudo com os mais carenciados e</p>	<p>“Temos de explicar que têm de dar a mão ao amigo, porque o amigo faz parte da sala. Que são todos amigos, portanto se ele foi escolhido para ser o par</p>	<p>“Muito o diálogo, o contar uma história e apelo aos bons exemplos. Uma reunião de grupo onde se fale da questão cívica, do</p>

	discriminação	diálogo. Tem de se explicar porque é que se fez isso, o que é que se sente. A parte abusada tem de dizer o que sente, porque eles têm de perceber que é através de conversarmos que chegamos a algum lado. Antes de mais nada é isso que tem de se fazer. E eles têm de perceber que se fosse com eles também não gostavam, fazer sentir na pele que o mal que estão a causar não seria agradável para eles, passo sempre por aí. Depois passo para a via diplomática, o pedir desculpa, porque a escola é para nos darmos bem e sermos amigos. E é na escola que se aprende a viver em sociedade.”	também. É importante trabalhar na escola, mas temos de trabalhar com a família.”; “Mas na escola um aspeto fundamental é a formação de professoras e eu acho também que a escola, a coordenação, a direção, tem de abraçar esse projeto, porque você precisa de desconstruir toda a lógica ali da organização social. E você vai começar pela escola e aí você vai começar pela escola, desconstruir a forma do brincar, a forma como você decora a escola, se separa ou não o banheiro de menina e de menino. Acho que precisa de desconstruir essa lógica de organização social na própria escola, desconstruir	com aqueles que têm mais dificuldades.” “Tento que eles percebam por eles próprios o erro que cometeram, porque se eu me for chatear não vejo grandes ganhos nisso e acho que ele nem sequer vai aprender porque nem vai ter a noção do mal que fez. Eu acho que eles ao sentirem um bocadinho do outro lado conseguem valorizar melhor. É isso que eu tento fazer com os meus alunos, é fizeste ao outro mais tarde ou mais cedo vais precisar dele e depois vais perceber que tiveste mal.”	daquele amigo tem de lhe dar a mão. Eu acho importante que sejamos nós a escolher os pares exatamente já para ter em conta estas situações de comportamento. Temos de ser nós a intervir.”	respeito. Porque às vezes há no dia a dia, porque houve uma briga, mas não é discriminatório, é mais pela posse...”
--	---------------	---	--	--	--	---

			<p>os espaços, o rosa e azul, o desenho da menina, o brincar com bonequinhas, ou o menino a subir na árvore e a brincar com carrinhos. A organização dos brinquedos, a forma como a gente se relaciona com as crianças, os materiais. Acho que passa por todos esses aspectos e aliado a uma boa formação inicial com uma formação continuada, porque a gente sabe que a inicial não dá conta. Acho que é uma primeira sensibilização e uma formação continuada na própria escola.”</p>			
--	--	--	---	--	--	--