

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**O papel da coordenação pedagógica na implementação de um
projeto de Cidadania e Igualdade de Género numa Instituição
de Educação de Infância**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração Educacional/ Ciências da Educação

Catarina Gomes Silva

Orientação:

Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes

março, 2024

“A igualdade de género é mais do que um objetivo em si mesmo. É uma condição necessária para fazer face ao desafio de reduzir a pobreza, promover o desenvolvimento sustentável e construir a boa governação.”

Kofi Annan (1997)

Dedico este trabalho à minha família,

Pais, irmãos, à Sara e ao Afonso e aos meus avós José e Isilda

Agradecimentos

Agradeço à professora Doutora Maria João Cardona pela disponibilidade e amabilidade prestada, uma vez mais. Sem ela não seria possível a sua concretização e agradeço os ensinamentos e apoio que me transmitiu. Assim como, todos os docentes, que ao longo destes dois anos de formação me acompanharam e partilharam comigo o seu saber imprescindível.

Agradeço às educadoras de infância e às auxiliares de ação educativa, aceitaram este desafio e contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sem esquecer a coordenadora/diretora pedagógica que se disponibilizou imediatamente a responder a este estudo. Uma instituição educativa que está no meu coração, porque nunca me fecham portas.

Agradeço, especialmente e eternamente, aos meus pais, Lino e Lina e aos meus irmãos Marco e Carolina, porque estiveram sempre a meu lado, nos bons e maus momentos deste percurso de aprendizagem, transmitindo-me alento, coragem e resiliência.

Aos meus avós, que partiram no início deste percurso, e esteja onde estiver, sei que estarão orgulhosos. Foram eles que me proporcionaram uma educação livre e com direitos. Foram eles que me viram crescer e me dedicaram a sua amável paciência. Foram eles que me ensinaram a não desistir de nada, por mais longa e dura que seja a batalha. A eles devo tudo.

Aos meus sobrinhos, Sara e Afonso, pelo sorriso inspirador e fonte de força e muito carinho.

Acrónimos/Siglas

ONU (UN)	Organização das Nações Unidas (United Nations).
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
OCEPE	Orientações Curriculares para o Pré-Escolar
CIG	Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
ENED	Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Resumo

Este estudo pretendeu identificar práticas de cidadania e igualdade de género na educação de infância numa instituição privada de solidariedade social e práticas de formação contínua, identificando sugestões para a implementação de um projeto de formação nesta área.

O trabalho partiu do reconhecimento da importância da coordenação pedagógica na promoção de práticas de formação e de um trabalho mais cooperativo a nível da equipa educativa. Neste sentido, reconhece-se que o trabalho na área da cidadania e igualdade de género não pode ser pontual e necessita ser planeado a nível institucional.

A recolha de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas a partir de um guião orientador previamente testado. As entrevistas foram feitas à coordenadora pedagógica da instituição, a duas educadoras e às duas auxiliares das salas de 4 anos do jardim de infância.

A análise dos dados evidenciou que deverá haver um maior envolvimento da coordenadora pedagógica na promoção do trabalho de equipa entre as educadoras e auxiliares incentivando a formação contínua.

Deste estudo resultou a definição de um projeto de formação a promover a nível institucional para a implementação da cidadania e igualdade de género no jardim de infância envolvendo todos/as os/as crianças, encarregados de educação e os/as profissionais docentes e não docentes que trabalham com as crianças

Palavras-chave: Cidadania e Igualdade de Género; Formação e Desenvolvimento Profissional; Coordenação pedagógica; Educação pré-escolar.

Abstract

This study intended to identify citizenship and gender equality practices in childhood education in a private institution of social solidarity and continuous training practices, identifying suggestions for the implementation of a training project in this area.

The work started from the recognition of the importance of pedagogical coordination promotion of training practices and of a more cooperative work at the level of the educational team. In this way, it's recognized that the work in the citizenship and gender equality's area can't be punctual and needs to be planned at an institutional level.

The data collection was carried out from interviews semi-mixed from an orientation guide previously tested. The interviews were made to the institution's pedagogical coordinator, two kindergarten teachers and the two assistants from the kindergarten's rooms of 4 years old children.

The data analysis evidenced that there should be a bigger involvement from the pedagogical coordinator in the team work's promotion between the kindergarten teachers and the kindergarten assistants, encouraging the continuous training.

From this study, it resulted the definition of a training project promoting at institutional level to the implementation of the citizenship and gender equality in the kindergarten involving all children, guardians and teaching and non-teaching professionals who work with

children.

Key-words: Citizenship and Gender Equality; Training and Professional Development; Pedagogical Coordination; Preschool Education.

Índice

Resumo	iv
<i>Abstract</i>	v
Índice	vi
Índice de Quadros	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Introdução	10
Parte I – Enquadramento Teórico	13
1.1. Educação para a Cidadania e Igualdade de Género na Educação de Infância	13
1.2. Liderança nas organizações educativas	24
1.3. Desenvolvimento profissional	30
Parte II – Estudo realizado	34
2.1. Objetivos do estudo	34
2.2. Opções metodológicas	35
2.3. Contexto e participantes do estudo	39
Parte III - Apresentação, análise e discussão dos resultados	41
3.1. O olhar da coordenadora pedagógica	41
3.2. O olhar das educadoras de infância	43
3.3. O olhar das auxiliares de ação educativa	45
4. Cruzamento dos olhares	47
5. Reflexão final sobre o estudo realizado	50
6. Projeto de Intervenção	54
7. Considerações Finais	58
Referências bibliográficas	60
Legislação consultada	65

Projetos educativos consultados	66
ANEXOS	64
Anexo I – Guião das entrevistas realizadas às docentes.	65
ANEXO II – Transcrição das entrevistas realizadas aos docentes e não docentes	67
Anexo IV – Análise de conteúdo das entrevistas	75

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos dados das Educadoras de Infância e Coordenadora.....	38
Quadro 2 - Categorias e subcategorias da análise das entrevistas.....	40
Quadro 3 - Plano de formação contínua a definir para a Instituição.....	56

Índice de Figuras

Figura 1 - Síntese das componentes de aprendizagens promovidas pela Área de Formação Pessoal e Social.....	16
Figura 2 - Educação para o Desenvolvimento (ENED, 2018).....	22
Figura 3 - Diferenciação vertical numa Instituição Educativa.....	25
Figura 4 - Diferentes estilos de liderança numa organização.....	26

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Cruzamento de temas a trabalhar na perspetiva de dois documentos orientadores da Educação para Cidadania.....	19
---	----

Introdução

Os desafios que as sociedades enfrentam atualmente exigem, mais do que nunca, a formação de cidadãos e cidadãs capazes de olhar criticamente para a complexidade do mundo, de identificar as problemáticas que são centrais nas sociedades humanas de hoje e de refletir sobre elas, de forma aprofundada e fundamentada, para que possam participar, de forma consciente e responsável, na construção do mundo justo e igualitário, que queremos.

Neste contexto, a Educação para a Cidadania e a Igualdade de Género constituem dimensões educativas incontornáveis, encontrando-se expressas em instrumentos de política internacionais, regionais e nacionais. Esta preocupação evidencia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, et al., 2016) e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE/ME, 2017).

Como admitem Luck (2000) e Sergiovanni (2004), existem vários fatores que condicionam o sucesso das organizações escolares, enquanto uma área que corresponde a um tipo específico de organização, tais como, os níveis socioeconómico e estrutural, o tipo de participantes, o estilo de liderança, entre outros, mas é bem verdade que, nas organizações educativas, a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e ser apontada como um dos elementos-chave para a mudança dos sistemas de educação e das organizações escolares, no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

A partir dos fundamentos enumerados no primeiro parágrafo, constatou-se que há instituições que não respondem às necessidades dos profissionais de educação, sendo por este motivo a base de motivação para a concretização deste estudo. Nesse sentido surge a questão: como promover envolvimento institucional de forma a possibilitar o trabalho em equipa e seu desenvolvimento profissional e qual o papel da coordenação pedagógica na fomentação de práticas educativas de cidadania e igualdade de género.

Assim sendo, este trabalho tem o objetivo de estudar formas de promover práticas de educação para a cidadania e igualdade de género, práticas de formação contínua para o pessoal docente e não docente numa Instituição de educação para a infância. E, por último, delinear sugestões, dos envolvidos neste estudo, para a implementação de um programa de formação contínua sobre cidadania e igualdade de género.

Partindo da análise do Projeto Educativo de uma instituição de educação de infância privada foram realizadas entrevistas semiestruturadas para analisar fatores facilitadores ou não de práticas educativas mencionadas anteriormente.

Realizada a pesquisa e analisado o trabalho evidencia-se a necessidade de ser promovido pela coordenadora pedagógica um maior trabalho de equipa e um projeto formativo para educadores e auxiliares responderem às suas necessidades.

O trabalho está organizado em quatro partes.

Partindo do enquadramento teórico, a educação para a cidadania e igualdade de género na educação de infância são refletidas com base no Guião da Educação para a Cidadania para a educação pré-escolar (Cardona et al., 2015), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016) e na Estratégia Nacional de Educação para a cidadania (DGE/ME, 2017).

De seguida procura-se refletir a importância das lideranças numa organização institucional. Sendo o líder o influenciador da sua equipa é fundamental o papel que pode ter na organização da oferta formativa e desenvolvimento profissional dos seus/suas colaboradores/as. O seu papel é fundamental na organização e desenvolvimento de um trabalho de equipa preparado para enfrentar as questões sociais atuais respondendo aos diversos desafios impostos pela cidadania global e à diversidade cultural que cada vez mais se evidencia nas instituições educativas. E subjacente a todas as diferenças surgem as questões de género como variável fundamental a trabalhar desde a infância. De acordo com Cardona (2015), “este trabalho só pode ser realizado com o apoio de uma equipa, de forma colaborativa, e devidamente enquadrado e valorizado pela organização institucional. Isto porque as questões que surgem, relativamente ao trabalho de género e cidadania, estão longe de se restringir ao que se passa na sala de aulas e/ou no grupo.” (p.70).

Na segunda parte deste trabalho é apresentado o estudo realizado sendo apresentados os seus objetivos, opções metodológicas, contexto e participantes.

Foi construído um guião orientador para a realização de entrevistas a docentes e não docentes, sendo apresentada a análise e discussão dos dados recolhidos considerando os objetivos previamente definidos. Para cruzar os dados entre docentes e não docentes, fez-se um cruzamento de diferentes perspetivas a fim de responder aos objetivos deste estudo.

E, por último, para responder às necessidades dos docentes e não docentes é apresentado um projeto de intervenção para um apoio formativo a estes/as profissionais.

O objetivo deste projeto será criar um modelo de formação contínua para docentes e não docentes. Pretende-se promover uma maior preparação para o trabalho com crianças e famílias sobre cidadania e igualdade de género, fornecendo ferramentas/recursos para uma intervenção contextualizada e continuada. Porque a mudança a nível local e grupal levará certamente à evolução de mentalidades, gerará mudanças pessoais, relacionais e sociais e, conseqüentemente, criará as condições para uma transformação global (Martins et al., 2015).

Parte I – Enquadramento Teórico

1.1. Educação para a Cidadania e Igualdade de Género na Educação de Infância

Começo este trabalho abordando alguns conceitos importantes para o desenvolvimento deste ponto: Educação para a Cidadania e Igualdade de Género. Estes conceitos são definidos, de acordo com diversos autore/as, sendo fundamental considerar a sua contextualização.

Segundo Marchão e Henriques (2017) a conceção de “cidadania coloca a escola como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos críticos, inquietos e interventivos que não se acomodam perante qualquer tipo de injustiça, fazendo da sua participação na vida em comunidade o seu maior e mais eficaz trunfo de liberdade, de promoção da igualdade e da democracia.” (p.690).

Neste sentido, para Marchão e Henriques (2014), cidadania “implica solidariedade, tolerância e igualdade. O exercício de cidadania consubstancia-se nos direitos e deveres, não apenas numa lógica da cidadania civil, mas sobretudo através do desenvolvimento de uma cidadania social, democrática e inclusiva.” (p.1867)

Enquanto para Cardona et al. (2015) cidadania,

envolve questões relativas a direitos e a deveres, bem como as ideias de igualdade, diversidade e justiça social. Não se reportando apenas ao ato de votar, o conceito de cidadania inclui todo um conjunto de ações praticadas por cada pessoa, com impacto na vida da comunidade (local, nacional, regional e internacional), indissociáveis do espaço público em cujo contexto as pessoas podem agir em conjunto. (p.143)

Cidadania é um termo historicamente recente, de acordo com Trindade & Cosme (2019), impossibilitando um consenso para definir educação para a cidadania. Os mesmos autores afirmam que educação para a cidadania associa-se à capacitação das crianças para a resolução de problemas do dia a dia, enquanto, para outros autores, associa-se ao desenvolvimento psicológico. Cabe às escolas promoverem ambientes que proporcionem a coesão social e igualdade de oportunidades, assumindo assim a educação para a cidadania um papel relevante nesta missão. Por sua vez, o conceito

de educação para a cidadania é algo complexo, ambivalente e dependente das diversas tradições ideológicas, diferindo da singularidade das pessoas e dos regimes políticos da sociedade.

Com isto o documento orientador e de apoio à construção e gestão do currículo da educação pré-escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016) assume que a educação para a cidadania assenta na “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva et al., 2016, p.39). Proporcionando o desenvolvimento da consciência da criança face ao mundo que a rodeia, sendo esta a primeira etapa da vida da criança.

É, neste sentido, responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas gerirem o currículo de forma flexível. É um documento reformulado em 2016, no qual as áreas de conteúdo mantêm-se dando maior relevo de importância à área de Formação Pessoal e Social. De acordo com Silva et al. (2016) assumem que educação para a cidadania é:

considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (p. 6).

É nestas idades que as crianças constroem a sua identidade e aprendem da forma como os adultos lhe transmitem e vivenciam o quotidiano. Desta forma, para Silva et al. (2016), “ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres.” (p.34).

Do ponto de vista da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Conselho da Europa (2018), no âmbito das políticas públicas para a igualdade, Igualdade de Género significa:

a igual visibilidade, empoderamento, responsabilidade e participação quer das mulheres, quer dos homens em todas as esferas da vida pública e da vida privada. Significa que mulheres e homens, raparigas e rapazes, em toda a sua diversidade¹, são iguais e livres de seguir o caminho de vida que escolheram, tenham as mesmas oportunidades de realizarem o seu potencial e possam participar na sociedade e dirigi-la, em igualdade de circunstâncias.

Termo este que é substituído por igualdade entre mulheres e homens, que segundo a Comissão Europeia (1998)

todo o ser humano é livre de desenvolver as suas aptidões e de proceder às suas escolhas, independentemente das restrições impostas pelos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres e aos homens e, por outro lado, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e de homens são consideradas, valorizadas e promovidas em pé de igualdade.

Embora se nasça homem ou mulher, dever-se-á igualar direitos, responsabilidades e oportunidades, promovendo o desenvolvimento sustentável no mundo.

Abaixo é apresentado as componentes de aprendizagem no âmbito da área da Formação Pessoal e Social, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016). Sendo que estas componentes são promovidas em contexto de jardim de infância, de uma forma espontânea e transversal.

¹ A expressão «em toda a sua diversidade» é utilizada ao longo da estratégia para expressar que, sempre que se faça referência a mulheres ou a homens, estas são categorias heterogéneas, nomeadamente em relação ao seu sexo, características sexuais, identidade de género ou expressão de género.

Síntese	
Componentes	Aprendizagens a promover
Construção da identidade e da autoestima	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
Independência e autonomia	<ul style="list-style-type: none"> Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar. Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
Consciência de si como aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam. Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
Convivência democrática e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

Figura 1 - Componentes de aprendizagens promovidas pela Área de Formação Pessoal e Social (OCEPE, P.42, 2016).

Apesar de vivermos em democracia há quase 50 anos, ainda existem aspetos de cidadania que necessitam de maior ênfase e atenção, pois na maioria das vezes por ser tão transversal é esquecido e colocado de parte por alguns profissionais e instituições, de acordo com Cardona et al. (2015). Por este motivo, destaca-se a construção de vários materiais de apoio, como é o caso do Guião de Educação Género e Cidadania (Cardona et al., 2015) concebido de forma a poder ser trabalhado na formação (inicial e contínua) ou autonomamente, disponibilizado pelo Ministério da Educação. É um documento de orientação pedagógica e apoio formativo às OCEPE, aos coordenadores pedagógicos e educadores de infância. Uma vez que é uma área difícil de trabalhar por ser complexa, junta-se “a falta

de apoio em termos de formação dada a educadores e educadoras, a falta de recursos e de bibliografia” (Cardona et al., 2015, p.3), leva a que estes profissionais necessitem de documentos orientadores. Cidadania e igualdade entre mulheres e homens são dois conceitos sensíveis a serem trabalhados e, por vezes geram-se preconceitos e estereótipos que podem ir desde a religião à cultura, à raça ou etnia, à classe social, ao sexo, entre outros (Marchão e Henriques, 2015).

Segundo, Marchão e Henriques (2017), as OCEPE e o Guião de Educação Género e Cidadania, são instrumentos de trabalho que constituem “uma mais-valia para o desenvolvimento da profissão e das práticas pedagógicas direcionadas para a multiplicidade de questões e dimensões que envolvem a cidadania numa fase fundamental da vida do ser humano” (p. 691).

Com isto surge em 2017, outro guião orientador, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que passarei a designar por ENEC. Este documento foi elaborado porque havia a necessidade de reforçar a Educação para Cidadania nas escolas desde o pré-escolar ao fim da escolaridade obrigatória. Desta forma a estratégia promove a “participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãs e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos.” (DGE/ME, 2017, p.3). São apresentados diferentes temas organizados em três grupos com implicações diferenciadas: “[...] o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade” (DGE/ME, 2017, p. 7).

É no primeiro grupo, obrigatório, que estão integrados os seguintes temas a serem trabalhados no jardim de infância:

OCEPE	ENEC
VALORES	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e da autoestima • Independência e autonomia • Consciência de si como aprendiz • Convivência democrática e cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos humanos • Igualdade de género • Interculturalidade • Desenvolvimento Sustentável • Educação ambiental • Saúde

Tabela 2 - Cruzamento de temas a trabalhar na perspetiva de dois documentos orientadores da Educação para Cidadania.

Seguindo este ponto de vista, quer as OCEPE, quer a ENEC, apresentam temas que articulados entre si, promovem o desenvolvimento ao nível pessoal e social da criança e reforçando que é possível trabalhar e desenvolver projetos de cidadania, segundo Cardona et al. (2015).

Paralelamente surge a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento como documento orientador, que reforça uma cidadania ativa e responsável, com o objetivo de “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social.” (ENED, 2018-2022)

Resumidamente, a ENEC agrega um “conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica (...) e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.” (DGE/ME, 2017, p.1). Enquanto a ENED é um documento que auxilia para “desconstruir estereótipos e para combater e prevenir todas as formas de discriminação em razão do sexo, da origem racial e étnica, da nacionalidade, da idade, da deficiência, da religião, da orientação

sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais, entre outros.” (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2018-2022, p.3).

Esta ideia de igualdade de oportunidades, apenas concretizável num quadro de cidadania ativa e democrática, patente nas OCEPE, e concretizável através da prática da pedagogia-em-participação, leva a que, nos jardins-de infância, se deva assumir um sentido de partilha, de cooperação e de participação sem discriminações e que é capaz de ajudar a desconstruir preconceitos e estereótipos sociais.

É também de destacar a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), sendo este um projeto que tem vindo a promover iniciativas diversas a nível da formação contínua, pesquisa, elaboração de materiais e publicações, para a promoção da igualdade de género na educação, desde o pré-escolar.

Das várias iniciativas destaca-se o Projeto Interseções: Igualdade entre Mulheres e Homens e a Educação para o Desenvolvimento, que segundo Silva et al. (2022),

Trata-se de um Recurso destinado a agentes educativas/os que desejem trabalhar temas da Educação para o Desenvolvimento numa perspetiva de Igualdade entre Mulheres e Homens e é o resultado do trabalho colaborativo de uma equipa constituída por pessoas ligadas à Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), à Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (PpDM), ao Graal e à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. (p.5)

O documento está organizado em duas partes, sendo uma parte teórica e a outra prática, dividido em seis capítulos, nos quais se “propõem cruzamentos da Igualdade entre Mulheres e Homens com os seis temas globais contemplados no Referencial de ED (Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Paz e Cidadania Global).” (Silva et al., 2022, p.11). A segunda parte integra seis propostas educativas com o objetivo de se trabalhar as seis propostas abordadas no primeiro capítulo. É um documento orientador para o 3º ciclo do ensino básico, sendo o grande desafio para o pré-escolar adaptar estas estratégias e pospostas às pequenas idades.

De acordo com Silva et al. (2022), em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), um documento formado por 17 objetivos para transformar o nosso mundo até 2030. Dois

ODS são fundamentais para o presente Recurso Educativo mencionado no parágrafo anterior:

- ODS 4, relativo a uma “Educação de Qualidade”, inclui a necessidade de garantir que todas as crianças adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusivamente, entre outros, por meio da educação para estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade entre mulheres e homens, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural.

- ODS 5, que visa alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas”, considera essencial acabar com todas as formas de discriminação e de violência contra as mulheres e raparigas, em toda a parte, e em todas as esferas, valorizando o trabalho não remunerado e promovendo a partilha equilibrada por mulheres e por homens, quer da liderança e tomada de decisão, quer de todos os recursos disponíveis. (pp. 5-6)

Há necessidade de se trabalhar desde idades precoces as questões de género e cidadania porque continua a haver desigualdades entre homens e mulheres na sociedade, bem como ambiguidades no acesso à educação, saúde e bens essenciais. Motivo este que leva os profissionais de educação a olhar com um olhar atento e reflexivo o documento de forma a implementar na instituição, a partir dos materiais de apoio.

Face a mundo em plena mudança de cidadania global e, tendo em conta, o impacto da ação das mulheres ao nível coletivo e comunitário, a ONU constatou que não há desenvolvimento sem a igualdade entre mulheres e homens. Nisto o conceito desenvolvimento, segundo Amaro, é algo polissémico e complexo, “mobilizador de vontades de mudança e de transformação das sociedades e dos indivíduos, tem servido também para avaliar e classificar o seu nível de progresso e bem-estar” (2003, p.1).

Para Silva et al. (2022) desenvolvimento define-se como:

algo em permanente reconfiguração e que dependem de compromissos individuais e coletivos de todas as cidadãs e cidadãos coerentes com a visão de transformação social pretendida. Daí a importância de uma Educação para o

Desenvolvimento centrada em valores com a cooperação, a solidariedade e a equidade, tendo como objetivo maior o bem-comum. (p.15)

Seguindo esta linha condutora este conceito, depende da sociedade em que os cidadã/os se inserem e da forma como se organizam e atribuem papéis às mulheres e homens, estabelecendo hierarquias e prioridades. Assumir apenas uma única forma de pensar o desenvolvimento, para além de ser uma atitude etnocêntrica, é fechar-se à riqueza da diversidade existente no mundo. A par disto, hoje em dia existe uma grande diversidade cultural assumindo “diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de género, cognitivas, motoras ou sensoriais que, ao serem acolhidas e respeitadas no grupo, enriquecem as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças.” (Silva et al., 2016, p. 106).

Face aos desafios da sociedade, a ENED (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2018-2022),

constitui uma poderosa ferramenta para desconstruir estereótipos e para combater e prevenir todas as formas de discriminação em razão do sexo, da origem racial e étnica, da nacionalidade, da idade, da deficiência, da religião, da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais, entre outros. Contribui, assim, para reforçar princípios e compromissos que contrariem o alastramento do medo e da xenofobia, bem como para reconhecer e combater dinâmicas estruturais de exclusão, de normalização da violência e das desigualdades e de degradação ambiental, criando condições para um mundo mais inclusivo, pacífico, justo e sustentável. (p.3)

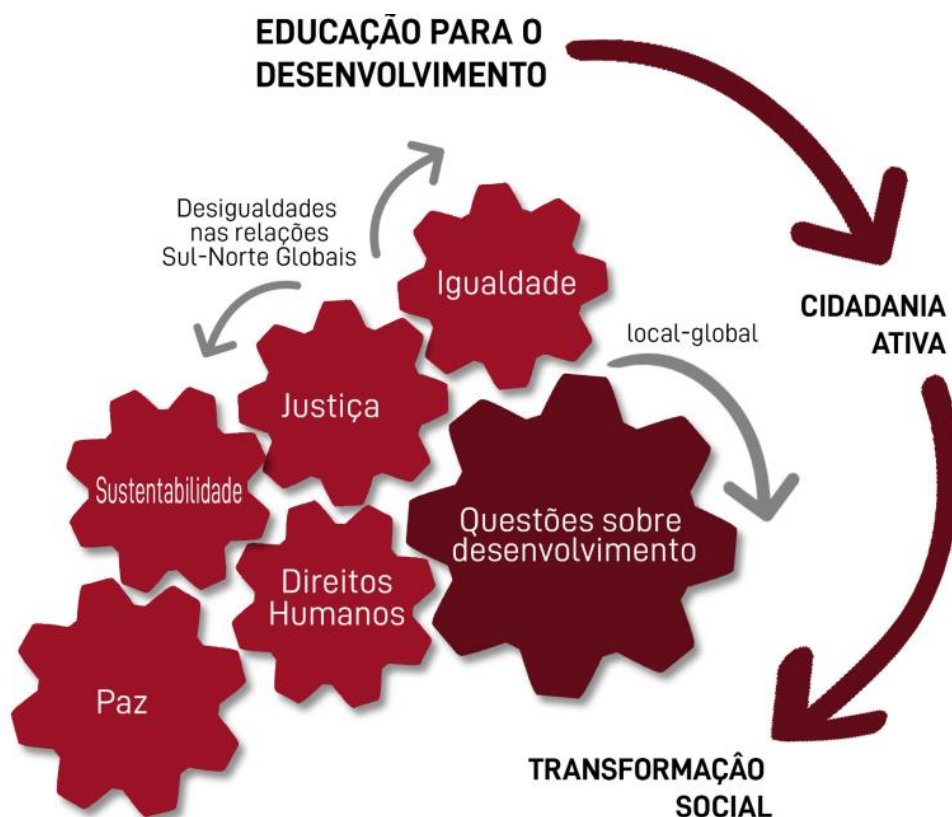


Figura 2 - Educação para o Desenvolvimento (ENED, 2018)

Neste sentido, incentiva-se ao desenvolvimento da construção da formação pessoal e social da criança e o desenvolvimento do espírito crítico e consciente face à diversidade cultural na sociedade. Sendo a Educação para a Cidadania um papel de especial importância nas lideranças das instituições educativas, uma vez que, apesar de aparecer nas OCEPE não é obrigatório e, como tal, cabe às lideranças trabalharem projetos de cidadania, desenvolvimento e igualdade de género, de acordo com a sociedade em seu redor, transformando mentalidades fechadas em abertas.

Segundo Silva et al (2022), “os desafios que as sociedades enfrentam atualmente exigem, mais do que nunca, a formação de cidadãos e cidadãs capazes de olhar criticamente para a complexidade do mundo, de identificar as problemáticas que são centrais nas sociedades humanas de hoje e de refletir sobre elas (...)” (p.5).

O objetivo é transformar as mentalidades das crianças “para que possam participar, de forma consciente e responsável, na construção do mundo, justo e igualitário, que queremos.” (Silva et al., 2022, p.5). Para isso é necessário e urgente promover ambientes e espaços de formação contínua para os profissionais de educação aprofundarem os conhecimentos e atualizarem-se de novas práticas educativas.

1.2. Liderança nas organizações educativas

Surge a necessidade de investir em práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento integral de um/a cidadão/ã emancipado/a. Isto é, que a criança se reconheça a si própria como sujeito e agente do seu processo educativo, na qual a sua identidade desenvolve-se por meio de influências do mundo que a rodeia. Que construa e tome consciência das suas atitudes e respeito pelos outros, assim como desenvolva a sua autonomia enquanto cidadã/o e aprendiz, reconhecendo os seus direitos e deveres para consigo e para com os outros. De acordo com Silva et al. (2016), é neste contexto social que a criança aprende e atribui valores e através dessa vicissitude reconhece e respeita valores diferentes dos seus.

Ora, numa instituição educativa o desenvolvimento de projetos educativos que promovam na criança o seu desenvolvimento e aprendizagem de experiências e oportunidades de cidadania e igualdade de género, é proporcionado pela equipa educativa do jardim de infância.

Cabe ao líder, neste caso, o/a diretor/a pedagógico/a influenciar educadores de infância e auxiliares de educação educativa ao desenvolvimento de propostas educativas emancipadoras das necessidades de cada um.

Segundo Teixeira (2010), liderança é o processo de influenciar a equipa educativa de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito e capacidade de fazer com que a equipa atue no sentido da prossecução dos objetivos do grupo.

Enquanto para Cunha et al., (2016), é “um papel no qual alguém dentro do grupo se especializa” (p.260). Além de ser “um processo de influência que ocorre num sistema social e é partilhado entre os seus membros.” (p.260).

Para Boyatzis (1982), citado por Cunha et al., (2016) define que liderança é a “capacidade de ativar as pessoas através da comunicação de objetivos e planos, estimulando o interesse e o envolvimento” (p.276). Os processos de liderança envolvem o carácter emocional, inovador, criativo, inspirador, visionário, relacional-pessoal e proatividade do líder.

Neste sentido, a pessoa que assume a liderança detém o poder e o processo de tomada de decisão, a fim de, exercer um processo de influência na equipa para atingir os objetivos e finalidades propostas.

Para Costa (2000),

A liderança é um daqueles conceitos relativamente aos quais se tem dedicado maior número de páginas, quer estejamos no quadro dos estudos sobre os fenómenos sociais em geral, quer no que diz respeito à análise dos comportamentos humanos, em particular. O objeto de um estudo privilegiado de várias ciências sociais e humanas, a temática tem vindo, no entanto, a ocupar um lugar central na investigação e na reflexão em torno das organizações, com destaque para as questões da sua gestão. (p. 15)

Para uma melhor compreensão distinguem-se diversos níveis hierárquicos numa organização educativa, como é o caso da diferenciação horizontal.

**Organização de uma instituição educativa – estudo de caso de uma IPSS
(Instituição Particular de Solidariedade Social)**

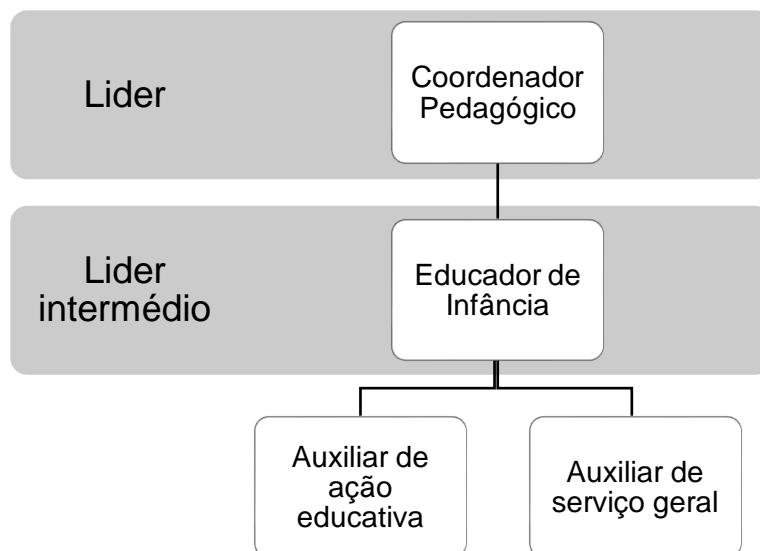


Figura 3 - Diferenciação vertical numa Instituição Educativa.

De acordo com a função de cada indivíduo numa organização escolar, o responsável pela instituição dever-se-á empenhar na sua concretização, a fim de atingir

os objetivos. Deverá existir uma completa, detalhada e clara definição das várias funções da instituição porque só assim, cada elemento da organização saberá com clareza o que é que a organização espera dele, ou seja, qual é a sua responsabilidade.

Com isto, os colaboradores não trabalham mediante situações de controlo excessivo ou a mando do chefe. Os líderes que utilizam as suas competências influenciando as pessoas conseguem alcançar os seus objetivos. Para isso os líderes necessitam saber que as táticas utilizadas podem produzir três tipos de resposta que terão que saber gerir cautelosamente, sendo eles: resistência, alinhamento e compromisso.

- A **resistência** é a que menos interessa ao líder porque causa uma oposição por parte das pessoas à gestão da organização e à implementação de um projeto.
- No **alinhamento as pessoas**, não se opondo frontalmente como no caso da resistência, concordam com as instruções que o líder transmite, mas desenvolvem o mínimo de esforço para completar a tarefa que lhes é solicitada.
- No **compromisso** o líder conseguiu influenciar as pessoas para que se unam em torno de um projeto comum

É recomendado que se escolha o estilo de liderança que mais vantagens possa trazer, tanto para o líder, como para os colaboradores. O estilo de liderança também varia de acordo com a personalidade da pessoa que está a liderar. Neste sentido é definido quatro tipo de líderes, segundo Fielder (1967):



Figura 4 - Diferentes estilos de liderança numa organização. (Fielder, 1967)

- O líder autocrático comunica aos seus subordinados o que é que eles têm de fazer e espera ser obedecido sem problemas.
- O líder participativo envolve os subordinados na preparação da tomada de decisões, mas retém a autoridade formal, isto é, tem sempre a última palavra
- O líder democrático tenta fazer o que a maioria dos subordinados deseja.
- O líder *laissez-faire* não está envolvido no trabalho do grupo; deixa que os seus subordinados tomem as suas próprias decisões.

Neste âmbito, um líder democrático que sinta que o trabalho realizado pela equipa está a correr muito bem, pode desleixar-se um pouco e cair num estilo mais liberal, enquanto um líder liberal que se aperceba que perdeu o controlo da equipa, pode adotar um estilo mais autoritário e, igualmente, uma pessoa insegura poderá optar, pela defensiva, por um estilo que o proteja, como o autoritário, que veda que os colaboradores o questionem. Deduz-se, assim, que a aplicação prática dos diferentes estilos de liderança vai variando conforme a motivação da equipa, o tipo de organização e o momento em que se encontra.

A qualidade dos resultados esperados na organização institucional dependem diretamente tanto de fatores internos como externos, os quais influenciam o líder no decurso do cumprimento das suas atribuições. Todavia, para Bento (s.d) uma pessoa torna-se líder não apenas devido aos atributos da sua personalidade mas, também, em virtude da coexistência de vários fatores situacionais da interação entre o líder e os seus subordinados.

No caso dos coordenadores pedagógicos, as conceções básicas em relação às pessoas e a experiência, conhecimentos e competências; no caso dos colaboradores, influencia a gestão da instituição, a sua ética, atitude em relação à coordenação, grau de maturidade, experiência e aptidões.

Na gestão da instituição existem quatro fatores primordiais no seu funcionamento, sendo eles: o número de membros na equipa, tipo de tarefas, objetivos e estilo de liderança do coordenador. O estilo de liderança irá influenciar o sucesso organizacional através do tipo de responsabilidade que assume, o tipo de autoridade e a sua delegação.

Ao coordenador pedagógico compete a função de gerir, planear, monitorizar e controlar. Segundo García & Dolan (1997), apresentam uma ferramenta de estratégia baseada em valores, designada por DpV – Direção por Valores. Esta estratégia dá maior

ênfase às pessoas, valores e diálogo, tendo como principal objetivo que a liderança assuma a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional e, por fim, a qualidade, no centro da sua atividade.

De forma a dar respostas mais eficazes à mudança de práticas educativas, esta estratégia promove o desenvolvimento de uma cultura organizacional capacitando o desenvolvimento profissional.

Segundo o Decreto Lei nº 115-A/98, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar (...), a fim de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. Proporciona aos responsáveis pelas instituições educativas, terem a livre autonomia de elaborar e concretizar projetos que respondam às necessidades da sociedade, melhorando a qualidade da educação. Não esquecendo as lideranças intermédias, que assumem um papel primordial no desenvolvimento desses projetos. Nelas surgem “ideias, aspirações, expectativas, propostas e orientações indispensáveis a qualquer processo de liderança organizacional, estabelecendo as pontes indispensáveis entre a liderança de topo e todos os atores em presença” (Oliveira, p.53, 2013).

Segundo Carvalho (2009), citado por Oliveira (2013),

Qualquer instituição educativa precisa de criar um conjunto de dinâmicas entre os seus membros, de forma a permitir uma participação e uma corresponsabilização pela vida da instituição como um todo, e para efetivar essa mesma participação é fundamental criar condições para facilitar a atuação dos seus intervenientes. Ou seja, pressupõe-se uma coincidência quanto à partilha e defesa de um conjunto de valores e de objetivos a alcançar, bem como a construção e/ou consolidação de uma cultura de participação e de uma liderança forte, dinâmica e motivadora. (p.53)

O projeto educativo deve ser visto como fator de inovação, mudança e melhoria nos sistemas educativos e nas práticas de cidadania. De acordo com Silva (1998) “os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (p.99).

Dado isto, as questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade estão, de facto, no cerne do debate atual. Os jardins de infância sendo espaços propícios ao desenvolvimento e aprendizagens, são espaços fulcrais à criação e desenvolvimento de projetos que respondam à imprevisibilidade e mudanças atuais, que têm surgido ultimamente na nossa sociedade.

Neste sentido, é urgente uma formação docente e não docente, onde na prática se promova nas crianças o desenvolvimento cognitivo, interpessoal, competências socioemocionais e o desenvolvimento ético. Sendo por isso, nas palavras de Cosme, fundamental apostar, no contributo do “desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (2019, p.20).

A implementação da ENEC é um exemplo decorrente do processo de flexibilização curricular, sendo um dos pilares na estrutura do processo educativo. (Martins, 2021)

Às Instituições Educativas é pedido que promovam o sucesso escolar e que esta proporcione aos seus “utentes” aquilo que lhe é devido possibilitando a todos uma igualdade de oportunidades. À administração da escola cabe zelar por essa democratização e que poderá diferenciar positivamente a vida de muitas crianças, capacitando-os para uma vida ativa, que se quer plena de realização pessoal e social.

1.3. Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes é uma etapa fundamental ao longo da vida porque é considerado um processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento. Além das instituições se desenvolverem com o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham, segundo Alarcão & Canha (2013).

Há várias definições que implicam diferentes perspetivas sobre desenvolvimento profissional.

Para García (1999), citado na revisão de Sparks e Loucks-Horsley (1990), considera-se a existência de cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional: “(i) o do desenvolvimento profissional autónomo; (ii) o do desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão; (iii) o do desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional; (iv) o do desenvolvimento profissional através do treino e (v) o do desenvolvimento profissional através da investigação.” (p.190)

Enquanto que para Formosinho (2009) evidencia três perspetivas sendo elas: desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s) (p. 228), o desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal (p. 231) e o desenvolvimento do professor que é abordado como mudança ecológica (p. 234)

Desta forma, o desenvolvimento profissional refere-se aos processos que melhoram os conhecimentos, as habilidades ou atitudes relacionadas com o trabalho dos colaboradores da escola (Sparks & Loucks-Horsley, 1990), estando geralmente associado a oportunidades de aprendizagem contínua disponíveis para professores e outros agentes educativos (Hawkins, 2017).

De acordo com um estudo realizado por Silva (2011) sobre o desenvolvimento profissional de docentes, evidenciou alguns constrangimentos à aprendizagem da classe docente, tais como:

- Pouca oferta de ações de formação;
- Fraca qualidade das ações de formação;
- Ausência de critérios de seleção da coordenação dos projetos;

- Insuficiente formação dos responsáveis pela orientação das reuniões formais;
- Falta de tempo para o trabalho colaborativo e para a formação contínua;
- Mal-estar docente.

É neste contexto que a tomada de decisão, neste caso a direção, assumam um papel de corresponsabilização ao estimular ambientes de envolvimento dos docentes e não docentes em projetos que promovam o seu desenvolvimento profissional. Procura-se levar os/as educadores/as e professores/as, bem como coordenadores e diretores a questionar a sua forma de trabalhar e a encontrar respostas contextualizadas adequadas à especificidade de cada realidade e necessidades (Cardona, 2015).

Deste modo passamos a encarar a formação de professores numa perspetiva, em função das necessidades de cada um e a conviver com as exigências levantadas por um mundo em permanente mudança, segundo Goodson, (2003). Aprender a ensinar e educar é algo que se processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar este processo, visando a formação contínua.

Neste âmbito a formação contínua leva os profissionais de educação a aperfeiçoar o desenvolvimento das suas competências. Assim sendo, Formosinho (1991) define formação contínua, num processo sequencial à formação inicial,

É oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. A formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor (p. 237).

A formação do professor deve ser entendida como um longo processo que é a base do seu crescimento profissional. Entendida como um instrumento de aprendizagem profissional, onde a reflexão e análise levam às mudanças de práticas, os professores desenvolvem-se profissionalmente, atribuindo um sentido à sua

formação. Ora, é neste sentido que o conceito de desenvolvimento profissional se articula com a noção de formação contínua.

De acordo com Formosinho (2009) a “formação contínua e desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento” (p.225).

Ou seja, os profissionais de educação para se desenvolverem têm que atualizar os seus conhecimentos perante as exigências da sociedade atual e das suas necessidades, frequentando formações ao longo da vida. Seguindo este ponto de vista, desenvolvimento profissional e formação contínua são dois alicerces um do outro e que poderão promover o desenvolvimento institucional.

A partir da formação contínua espera-se que os professores adquiram conhecimentos, habilidades e atitudes que são integrados na sua prática (Day, 2001), de modo a permitir a participação e a aprendizagem de todos os alunos (Day, 2001; Gisbert & Giné, 2012), isto é, promover de forma sustentada o seu sucesso escolar e educativo (Esteves, 2016) e, em última análise, influenciar outros agentes educativos da escola (Day, 2001).

Aos docentes e não docentes espera-se que frequentem, de forma ativa, formação contínua por uma necessidade e vontade intrínseca de o fazer e não para obter unicamente benefícios externos.

Segundo Nóvoa (1991) para motivar estes profissionais a investirem em formações contínuas, dever-se-á começar por adotar na instituição:

- perspetivas inovadoras de formação menos formais, valorizando-se as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua;
- momentos de reflexão sobre as práticas educativas e partilha de diferentes experiências de outros profissionais;
- momentos para avaliar os programas de formação;
- mentalidades que invistam na transformação qualitativa das experiências inovadoras e nas redes de trabalho já existentes no sistema educativo português.

Segundo Cardona (2017), a “educação e formação ao longo da vida não pode ser dissociável do propósito do desenvolvimento da pessoa, do cidadão e, também, do profissional, na plenitude e na multiplicidade das suas capacidades e na valorização do seu potencial” (p.26).

São várias as razões que levam os profissionais a apostar no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, Alarcão & Canha (2013) apresentam algumas das potencialidades da formação contínua em prol do desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes, sendo estes:

- Interações entre pessoas;
- Partilha de conhecimento e de saber experiencial;
- Equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação;
- Reconstrução do conhecimento;
- Mudança de práticas e desenvolvimento profissional.

É através das interações com os outros que leva os profissionais a conhecer outras práticas, refletir sobre as suas ações e sobre questões que emergem no dia a dia.

Ora, com isto incute-se práticas de trabalho colaborativo entre os profissionais que segundo Roldão (2007) permitem “alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.28).

Contudo, apesar das potencialidades referidas anteriormente, “espera-se que os profissionais de educação, com vista à melhoria da sua prática e atualização de conhecimentos, tenham vontade própria por aprender, esforço e comprometimento com a profissão.” (Alarcão & Canha, 2013, p.51).

Em suma, uma das formas de assegurar que o trabalho em equipa se pratique na instituição é a importância do papel da coordenação pedagógica no envolvimento de toda a equipa, promovendo o desenvolvimento profissional. Tendo em conta as características do grupo de trabalho.

Parte II – Estudo realizado

2.1. Objetivos do estudo

Sendo a escola um espaço privilegiado para a formação de cidadãos deve implicar todo o sistema educativo e mobilizar a sociedade como um todo, logo a partir das pequenas idades. Deste modo, o jardim de infância é um lócus de cidadania na medida em que se desenvolve a primeira etapa da educação ao longo da vida.

Esta preocupação deve ser promovida logo a partir do jardim de infância, na qual Vasconcelos (2007, p.112) afirma como “uma das primeiras experiências de vida democrática das crianças” onde têm, ou devem ter, a possibilidade de participar na resolução dos problemas e de se mobilizarem para encontrar as soluções, de potenciar o conhecimento de si mesmas e das relações com os outros, fazendo do jardim de infância um espaço onde se aprende a fazer e a ser.

De acordo com Cardona (et al., 2015), a educação pré-escolar enquanto instituição educativa tem um papel central na aprendizagem de competências sociais, cabendo-lhe oferecer e proporcionar a responsabilidade pessoal e comunitária.

Os papéis das coordenações pedagógicas asseguram a igualdade de participação, através do espaço, voz, audiência e influência, segundo um estudo de Correia et al. (2021). Além disso, exercem funções ao nível da planificação, organização e supervisão do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente, acumulando funções de atendimentos aos utentes e famílias, incentivando-as a participar nos programas e projetos desenvolvidos pela instituição.

Por este motivo o trabalho final de Mestrado intitula-se de “O papel da coordenação pedagógica na implementação de um projeto de Cidadania e Igualdade de Género numa Instituição de Educação de Infância”.

Neste âmbito, a partir da exploração da instituição, pretendo identificar do ponto de vista da coordenação, docentes e não docentes:

1. Práticas de educação para a cidadania existentes;
2. Práticas de formação contínua;
3. Sugestões para a implementação de um projeto de educação para a cidadania e igualdade de género na instituição educativa.

2.2. Opções metodológicas

O exercício investigativo realizado foi de natureza qualitativa, que segundo Fernandes (1991) “é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está por trás de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (p.63). De acordo com Bryman (2008), a opção instrumental para a recolha de dados focou-se em dois tipos de inquérito:

- no inquérito por questionário com questões abertas, (que permite ao inquirido dar a resposta livremente) ou fechadas (que limita a resposta do inquirido, uma vez que já estão definidas)
- o inquérito por entrevista individual semiestruturada, com questões apoiadas em tópicos principais, mantendo-se a possibilidade de improvisar novas questões no seguimento das respostas ou intenções do entrevistado, visando um melhor entendimento do seu posicionamento (Rubin & Rubin, 1995).

Portanto, trata-se de uma pesquisa do tipo exploratório, que de acordo com Gay (2006) procede ao estudo, compreensão e explicação da situação como objeto de estudo.

Uma vez que se trata de uma investigação qualitativa, o investigador é o responsável pela recolha de dados. Segundo Bogdan & Bikle (1994) o objetivo deste estudo não se baseia no juízo de valor pelo que os docentes respondem, mas sim determinar a forma como os docentes julgam as questões do estudo. Além disso, é importante saber a importância que os intervenientes do estudo dão ao caso, permitindo-me analisar e refletir sobre a problemática.

Através do contacto com as auxiliares, educadoras e coordenadora, consigo alargar os meus conhecimentos sobre o tema, assim como chegar a conclusões. Além disso permite-me refletir através das práticas educativas de educação para a cidadania da Instituição que estudei, o ponto de vista da equipa docente e não docente e, por fim chegar a um consenso.

De acordo com Guba e Wolf (1978) citado por Bogdan & Bikle (1994), “este tipo de investigação também pode ser “(...) frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos

comportamentos naturais das pessoas (...).” (p.17). Através da formulação de uma entrevista recolhi os dados para perceber o modo como é implementado (ou não) projetos de educação para a cidadania e qual a importância e valorização dada ao tema na Instituição. A partir desta entrevista teste, formulou-se um guião orientador de entrevista a realizar para este estudo. O objetivo das entrevistas, segundo Bardin (1977) “é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos (...) que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto” (p.69).

Para Haguette (1997, p.86) a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Conforme Quivy & Campenhoutd (1992), as entrevistas têm como principal função demonstrar determinados aspetos da realidade, completando a informação teórica. Este autor defende que a entrevista deverá decorrer de uma forma flexível e aberta, de maneira a que o investigador não faça perguntas desnecessárias ou demasiado complexas.

O objetivo das entrevistas “é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurarmos (...) que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto” (Bardin, 1977, p.69). “A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.” (Ketele, 1999, p.18).

Nesta sequência, para dar início à investigação recorri a entrevistas semiestruturadas que combinam entre perguntas abertas e fechadas. Uma das vantagens da entrevista é a sua eficiência para a obtenção de dados em profundidade, assim como os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação dos resultados. Além disso, possibilita um maior número de respostas, pois é mais fácil uma pessoa negar-se a responder a um questionário do que a ser entrevistado; oferece maior flexibilidade ao investigador; e possibilita captar a expressão corporal do entrevistado.

No entanto, poderá limitar o entrevistado à incompreensão das questões e à desmotivação do tema. Por vezes, existe o fornecimento de respostas falsas ou até a incapacidade do entrevistado para responder.

Um dos aspetos a ter em conta nas entrevistas é a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

A elaboração do guião de entrevista foi feita a partir dos objetivos da pesquisa. O guião orientador encontra-se no anexo I estando organizado nos seguintes blocos:

- Bloco A - Legitimação da entrevista;
- Bloco B – Dados e caracterização do entrevistado;
- Bloco C – Práticas de formação contínua promovidas pela Instituição;
- Bloco D – Importância dada à formação contínua;
- Bloco E – Dificuldades/entraves sentidas para a frequência de formação contínua;
- Bloco F – Práticas de Educação para a Cidadania;
- Bloco G – Sugestões para a promoção de um programa de formação contínua ao nível da Instituição;
- Bloco H - Encerramento da entrevista e agradecimento pela colaboração.

O guião dos docentes foi testado com a coordenadora pedagógica da instituição. E sofreu algumas alterações, de maneira a melhorar e organizar as questões e a transparecer o objetivo do tema do trabalho. O único bloco que sofreu alterações foi o “C”, que diz respeito às **Práticas de formação contínua promovidas pela Instituição**, no qual senti a necessidade de reformular uma questão, que inicialmente queria saber o que está previsto no Projeto Educativo da Instituição em termos de formação contínua.

Por uma questão temporal, reformulei, passando a questionar os docentes e não docentes sobre o que se fez no passado, o que se faz atualmente e que se tenciona fazer futuramente. Enquanto que o guião da coordenadora foi testado previamente por outra coordenadora.

Antes da realização da entrevista ao/às entrevistado/as, expliquei a cada um a que se destinava, evidenciando o tema do trabalho, os objetivos e respetivas finalidades. Ainda no decorrer desta breve apresentação do estudo ao/às entrevistado/as, assumi o compromisso de manter os dados recolhidos confidenciais.

Todas as entrevistas foram gravadas com a devida autorização, de tal modo que as transcrevi, permitindo-me perspetivar o pensamento de cada participante, sendo este passo importante para analisar pormenorizadamente

Para além das entrevistas foi feita a análise do projeto educativo da instituição.

Na análise de conteúdo das entrevistas as categorias foram definidas a partir dos blocos do guião de entrevista e, posteriormente, construí subcategorias, com base nas

questões e respostas do/as entrevistado/as. A grelha da análise de conteúdo das docentes encontra-se no anexo III.

Categorias	Subcategorias
Práticas de formação contínua promovida pela instituição	O que foi feito
	O que se está a fazer
	O que está previsto ser feito
Importância dada à formação contínua	Pela instituição
	Pelo entrevistado
Dificuldades sentidas para a frequência de formação contínua	Pela instituição
	Pelo entrevistado
Práticas de educação para a cidadania	Trabalho a ser desenvolvido
	Dificuldades sentidas
Sugestões para a promoção de um programa de formação contínua ao nível da instituição	Cidadania
	Outras sugestões
Nota: Os blocos formulados na entrevista dividiram-se em categorias, e por sua vez, estas subdividiram-se em subcategorias.	

Quadro 2 - Categorias e subcategorias da análise das entrevistas.

2.3. Contexto e participantes do estudo

Para a realização deste estudo fizeram parte, um total de cinco adultos, de uma Instituição educativa, no distrito de Santarém. A instituição educativa é uma resposta social e particular e conta com cerca de 190 crianças, desde a creche até ao jardim de infância.

Os adultos que participaram neste estudo são todos do sexo feminino, ressaltando que não existe nesta instituição adultos do sexo masculino a trabalhar.

Portanto, para este trabalho de projeto fez parte a coordenadora pedagógica, duas educadoras de infância e as respetivas auxiliares de educação. Ambas as educadoras tinham a cargo uma sala com crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Inicialmente a escolha de duas salas com idades idênticas surgiu com o objetivo de incluir as crianças neste estudo. A fim de participarem num projeto sobre educação para a cidadania, futuramente.

Relativamente à **coordenador/a pedagógica**, exerce funções de liderança pela primeira vez, ou seja, assume o cargo da direção recentemente. Embora exerça funções na Instituição há mais de 10 anos.

No que respeita, às **duas educadoras de infância e respetivas auxiliares** sempre exerceram funções na mesma IPSS, à exceção de dois adultos, que trabalharam noutra instituição antes da atual.

O pessoal docente tem a licenciatura em educação de infância, enquanto o pessoal não docente apenas tem o ensino básico, sendo as habilitações literárias um dos fatores primordiais à frequência de formação contínua.

No quadro abaixo, apresento uma breve caracterização relativa aos dados do/as entrevistado/as, pormenorizadamente, tendo em que conta que a coordenadora pedagógica irei designar pela letra “C”, as educadoras de infância designarei pela letra “E”, enquanto as auxiliares de ação educativa designarei pela letra “A”, seguidos do sistema cardinal.

Código de identificação	Idade	Habilitações Académicas	Anos de serviço	Exerceu sempre na mesma instituição? Senão, em quantas já exerceu?	Há quantos anos exerce na atual instituição?	Valência a exercer
C	43	Licenciatura em Educação de Infância	20	Não, em 2	15	Coordenação
E1	40	Licenciatura em Educação de Infância	17	Sim	17	Jardim de infância Sala dos 4 anos
E2	62	Licenciatura em Educação de Infância	32	Sim	32	Jardim de Infância Sala dos 4 anos
A1	52	9ºano	32	Sim	32	Jardim de Infância
A2	58	9º ano	14	Não, em 2	11	Jardim de Infância

Quadro 1 - Caracterização dos dados das entrevistadas.

Parte III - Apresentação, análise e discussão dos resultados

3.1. O olhar da coordenadora pedagógica

A coordenadora pedagógica considera que as práticas de formação contínua promovidas pela instituição, tem vindo a ser muito poucas, embora afirme que **“podíamos fazer muito mais.”** E, em 15 anos de serviço na instituição apenas fizeram uma pequena formação em educação para a cidadania, quando integraram um plano de formação do Movimento da Escola Moderna, integrada nos sábados pedagógicos. Sendo este, o modelo pedagógico da Instituição. A direção sabe **“que há aquelas horas obrigatórias que os docentes e não docentes têm que ter.”** Pelo que, este ano letivo, já fizeram uma formação de primeiros socorros. Futuramente, não está nada previsto em termos de formação **“Normalmente eu tento sempre entrar em contacto com as entidades formadoras e ver o que tem disponível em termos de formação e ver o que as educadoras e com as auxiliares para ver que temas lhes interessam.”**

Uma das principais dificuldades/entraves sentidas para a frequência de formação contínua, pela parte da instituição, é relativa ao pessoal não docente que **“passa anos sem qualquer tipo de formação”**. Na maioria das vezes, as entidades formadoras exigem a escolaridade mínima, de pelo menos o 9º ano ou 12º ano e a maioria não tem essas habilitações. Por este motivo, ficam anos sem atualizarem os seus conhecimentos, perdendo a oportunidade de aprendizagem. Uma das soluções que a direção sugeriu ao pessoal não docente foi terminarem a escolaridade obrigatória, no entanto **“acaba por ser muito complicado. Elas estão numa idade em que não aceitam muito bem não voltar a estudar.”**

Apesar de existirem alguns constrangimentos à frequência de formação contínua a coordenação pedagógica tem noção e consciência que **“a formação é essencial, também para as educadoras, mas principalmente para o não docente que às vezes passa anos sem qualquer tipo de formação.”** Valorizando a classe não docente que **“Já fizeram o curso à muito tempo. Temos aqui colegas que já trabalham à 20 e 30 anos e que se não se vão atualizando assim de alguma maneira acabam por não ter essa oportunidade.”**

Relativamente ao trabalho que está a ser desenvolvido, em termos de práticas de educação para a cidadania, a coordenadora admite que **“Agora fala-se mais, mas**

também é um tema que fica um bocadinho perdido.” Referindo que se dá importância a outras temáticas, abordando que é um tema que tem que ser trabalhado mais dentro e fora das salas porque é importante. **“Principalmente ao nível da igualdade de género que é uma coisa que se fala cada vez mais, mas que é assim ainda um tabu. (...) Há crianças que preferem brincadeiras de menina ou se identificam mais com coisas de meninas e às vezes é uma coisa que se vai falando assim, mas assim um bocadinho como um tabu.”**

Os pais não valorizam o tema, uma vez que não compreendem o motivo pelo qual é importante ser falado e trabalhado. Além disso, quer o pessoal docente, quer o não docente deveria ter maior apoio ao nível da formação. Isto é, deveria haver muito mais oferta de formações para os profissionais da educação estarem preparados para lidar com determinadas situações. **“às vezes deparam-se com situações na sala que poderiam resolver de outra maneira.”** Por exemplo, **“a questão das brincadeiras de menina, principalmente dos meninos que tem brincadeiras de meninas e gostam mais de coisas de meninas. Às vezes não sabem bem lidar com a situação, principalmente perante os pais porque são elas que dão a cara e às vezes não sabem como falar sobre isso. E faz falta nesse sentido.”**

Neste sentido a implementação de um possível projeto ao nível da formação sobre a área de práticas de cidadania seria interessante para melhorar práticas de cidadania. Uma das sugestões seria ir ao encontro das necessidades do pessoal docente e não docente, por exemplo: **“se é no contacto com os pais; resolver conflitos na sala; as crianças com as próprias crianças não aceitarem (...).”** Outra sugestão seria uma entidade formadora ou alguém especializado na área para abrir novos horizontes e contribuir com práticas de cidadania na Instituição.

3.2. O olhar das educadoras de infância

Relativamente à primeira questão quando questionadas sobre as práticas de formação contínua promovidas pela instituição, as respostas foram ambivalentes, pois enquanto a E1 afirma que não tem **“conhecimento de nada de formação (...)”**, a E2 demonstrou-se aberta em recordar que quando pertenciam ao Movimento da Escola Moderna, realizaram uma série de formações **“(...) havia muita formação, mesmo aos sábados pedagógicos (...)”**. Em relação à cidadania, nunca tiveram uma formação nem para o pessoal docente, nem para o pessoal não docente, desvalorizando que é uma temática transversal. Recentemente fizeram uma formação em Primeiros Socorros, que abrangeu todos os colaboradores da Instituição, desde que tivessem o 9º ano de escolaridade. Futuramente, estará previsto **“em reunião de equipa (...) falar desses assuntos e tentar igualar as crianças a nível de sala”** (E1). Por outro lado, a E2 acha **“que não está nada previsto”** porque o pessoal docente vai fazendo a sua formação sempre que surge alguma oportunidade de uma entidade formadora **“e não pela instituição em si. Nunca é a Instituição a propor”**.

Uma das dificuldades sentidas pela classe docente para a frequência de formação contínua, por parte da Instituição, é a dinâmica dos horários, uma vez que nem todos estão dispostos a frequentar em regime pós-laboral. Noutro sentido, também é difícil a direção gerir horários laborais para retirar docentes e não docentes das salas **“sendo no laboral é sempre complicado porque tem que sair das salas e tem que ser sempre muito bem pensado.”** (E2) Do ponto de vista do entrevistado, uma das dificuldades para a frequência de formação contínua é a instituição proporcionar mais oportunidades de formação porque **“tudo o que temos vindo a fazer é tudo ao nível mais particular.”** (E1). **“É preciso é virem as propostas e às vezes são essas que não surgem ou se surgem nós não temos conhecimento”**. (E2)

No que respeita à importância dada pelos docentes à formação contínua, apenas um educador de infância se manifestou achando que **“é importante porque está muita gente a vir de fora. E aqui na nossa comunidade estão muitas culturas diferentes. (...) eu acho que era importante termos essa formação porque muitas vezes não sabem bem como atuar em determinados aspetos (...)”** (E2)

Relativamente ao trabalho que está a ser desenvolvido com práticas de Educação para a cidadania, os docentes evidenciam uma grande diversidade de

crianças de culturas e etnias diferentes. Neste sentido, tentam **“igualar e que eles não se sintam diferentes com o grupo que estão.”** (E1)

Por último, pediu-se às educadoras que sugerissem a implementação de um possível projeto ao nível da formação sobre a cidadania, na qual a E1 sugeriu a elaboração de **“um currículo que fosse ao encontro das nossas necessidades: multiculturalidade.”** Não se opoendo que fosse em regime pós-laboral. Igualmente a E2 referiu que na comunidade existem diversas culturas o que proporciona a oportunidade dos profissionais terem **“formação porque muitas vezes não sabem bem como atuar em determinados aspetos (...). Acho que é muito bom estarmos preparadas para isso. Mas eu acho que não estamos muito.”** Não só, o pessoal docente e não docente têm que estar preparadas para lidar com aspetos relacionados com igualdade, cidadania e género, bem como as famílias. **“Devemos abordar esse assunto com as famílias, porque há muita gente que não tem à vontade e isso passa para as crianças também.”** (E2). Portanto seria interessante, do ponto de vista das educadoras a implementação de uma formação que abrangesse toda a comunidade educativa porque todos fazem parte do processo educativo e construção da identidade da criança.

3.3. O olhar das auxiliares de ação educativa

O pessoal não docente quando entrevistado manifestou alguma dificuldade na clareza de respostas. Pelo que na primeira questão sobre o que foi feito em relação às práticas de formação continua promovida pela instituição, afirmam que frequentaram uma **“formação em primeiros socorros. (...) Direcionando à cidadania nunca foi dado”**. (A1)

Já a A2 afirma que frequentou uma formação sobre ética no trabalho. É reforçar que a ambas as auxiliares têm o 9º ano de escolaridade, sendo este fator primordial à frequência de formações contínuas.

Relativamente ao que está previsto ser feito ambas não estavam integradas no assunto **“sou franca, não sei.”** (A1) E a A2 afirmou não conseguir responder à questão porque não sabe o que estará previsto, a nível de formação contínua, no projeto educativo.

Uma das dificuldades sentidas para a frequência de formação contínua é a falta de oportunidade por parte da Instituição. Contrariamente ao que a coordenadora da Instituição aferiu anteriormente, o pessoal não docente não revela constrangimentos em ser pós-laboral, porque manifestam vontade em aprender e saber mais **“era termos formação para certas situações sabermos agir.”** (A2)

O trabalho que está a ser desenvolvido, no que respeita à educação para a cidadania **“todos os dias em contexto de sala é de censo comum. Temos que saber aceitar as diferenças. (...) Recebemos duas refugiadas da Ucrânia, e eles tentam integrar-se. (...) A língua é uma grande barreira para eles. (...) Nos brasileiros já não é o caso porque a língua é a mesma, apesar das expressões.”** (A1). Afirmando que as crianças estão bem integradas e que aceitam bem as diferenças, a A2 assume que são todos tratados de maneira igual **“tentamos explicar por palavras porque outras crianças vindas de fora falem expressões diferentes” e tenham culturas diversificadas”**.

Por este motivo, a multiculturalidade é umas das dificuldades que o pessoal não docente tem necessidade de apoio **“eu acho que neste aspeto é que se devia trabalhar: trabalhar a língua. Porque nós na sala falamos, mas são 25 e uma criança com NEE. É muito.”** (A1).

Para solucionar esta problemática, uma das sugestões de implementação de um possível projeto ao nível de formação na área de cidadania seria englobar os pais porque do ponto de vista do pessoal não docente, as famílias devem estar envolvidas.

Além disso, tendo em conta as suas dificuldades em sala trabalhar **“Ao nível da língua se houvesse alguém estipulado para ajudar.”** (A1) **“Se tivéssemos mais formação era melhor, para estarmos integrados e mais à vontade.”** (A2)

4. Cruzamento dos olhares

De acordo com as respostas dadas pelas entrevistadas ao questionário, verifiquei que a bibliografia sustenta algumas afirmações dadas pelos docentes e não docentes. A classe docente, considera ser relevante haver um aumento quantitativo e qualitativo da oferta formativa em áreas relacionadas com a cidadania. Apesar da classe não docente não manifestar importância nem elo de ligação ao tema, assumindo que as coisas surgem espontaneamente e a ver com a personalidade que cada um tem para lidar com situações diversificadas.

Portanto, de um modo geral, a maioria dos/as docentes não tiveram preparação para trabalhar as questões de género, mas estas surgem naturalmente no dia-a-dia do seu trabalho. Esta necessidade abrange também a equipa de pessoal não docente que integra a comunidade educativa.

Neste sentido, **as práticas de formação contínua promovidas pela Instituição**, todos os inquiridos revelam que relativamente a formações feitas sobre educação para a cidadania nunca fizeram. No entanto fizeram outro tipo de formações a ver com as necessidades do pessoal docente e não docente, como por exemplo a de Primeiros Socorros. Futuramente, desconhecem o planeamento de formações. Tendo em conta que nem a coordenação aferiu algo relacionado a futuras formações.

No que respeita **à importância dada à formação contínua**, claramente é evidente o desconhecimento e o desinteresse da classe docente e não docente, uma vez que em cinco inquiridos, apenas dois manifestaram a sua contestação que deveria haver mais investimento em formações para aprofundar e atualizar conhecimentos em detrimento das necessidades da transformação global.

Por sua vez, as **dificuldades sentidas para a frequência de formação contínua**, relativamente ao pessoal não docente refere que há falta de oportunidade por parte da Instituição, assim como o pessoal docente referiu que a gestão dos horários é em grande parte um entrave. Portanto, os entrevistados revelam que a Instituição não proporciona momentos de formação contínua, demonstrando vontade por ser em pós-laboral. À coordenação, de uma forma muito superficial destacou que as entidades formadoras exigem a escolaridade obrigatória aos funcionários e ainda existem alguns da classe não docente que não a têm.

O trabalho a ser desenvolvido sobre **práticas de Educação para a Cidadania**, neste momento é a integração de crianças oriundas de outros países, havendo uma

multiculturalidade muito rica naquela instituição. Por este motivo, uma das **dificuldades sentidas** é o contexto linguístico e a integração da criança na nossa cultura.

Apesar de todos afirmarem que a forma de lidar com situações mais delicadas surgem de forma espontânea. A instituição privilegia outros temas a serem trabalhados, assumindo que se dá pouca importância à educação para a cidadania porque surge de uma forma transversal e, que, portanto, é trabalhada de forma esporádica. Alguns temas de educação para a cidadania, como o exemplo que deu relativo à igualdade de género continua a ser tabu para alguns profissionais e, talvez, neste sentido seja necessária formação para desmistificar e refletir sobre estereótipos.

Por último, as **sugestões para a promoção de um programa de formação contínua ao nível da Instituição**, seria envolver os pais articulando escola-família, porque todos fazem parte do processo de desenvolvimento da criança e, como tal, toda a comunidade educativa deverá estar ciente. Alguns pais não aceitam ou não percebem porque filhos rapazes brincam com bonecas e por vezes geram-se conflitos por haver ainda mentes fechadas. Outro aspeto é a língua, devido a um grande crescente de crianças vindas de outros países. Poderia haver mais ajuda para uma melhor integração.

De acordo com Silva et al. (2016) é importante as crianças crescerem desde cedo a lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades. Sublinhando uma maior igualdade de género, sendo um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia. Neste contexto surge a necessidade de fazer mais formação, mas esta não se pode restringir apenas aos docentes, tem que envolver toda a organização institucional, e todos os que trabalham com as crianças, docentes e não docentes. Vai neste sentido um projeto recente desenvolvido pela CIG, o Projeto Interseções: Igualdade entre Mulheres e Homens e a Educação para o Desenvolvimento (Silva et al., 2022), que sublinha a finalidade de formar cidadãos e cidadãs conscientes e responsáveis na construção de um mundo justo e igualitário para todos. Através da observação e escuta das crianças (trabalho ainda em curso) e envolvendo todos/as os/as profissionais, docentes e não docentes, será definido um projeto de intervenção para integrar a educação para a cidadania na prática institucional dando particular destaque às questões da igualdade de género, diversidade e cidadania global.

Falta uma avaliação mais sistemática e rigorosa acerca destas questões. E falta também uma linha de investigação, a par da formação e construção de materiais, mais

definida e apoiada. Este é o grande desafio para o aprofundamento e desenvolvimento do trabalho em curso. (Cardona, 2015)

5. Reflexão final sobre o estudo realizado

A pesquisa realizada realça que estar em constante formação é essencial ao sucesso profissional de cada educador e professor. Não só para a classe docente, como também para a classe não docente. Ao coordenador pedagógico cabe a função determinar e avaliar quais são as necessidades formativas e educativas para poder decidir as formações a desenvolver na sua instituição, promovendo o desenvolvimento profissional, mediante o contexto onde se inserem.

A formação deverá refletir-se na mudança de práticas pedagógicas, transparecendo a aprendizagem da pessoa enquanto profissional e ser humano. Por isso é que é tão importante que docentes e não docentes se mantenham atualizados e procurem, na medida do possível e em prol da melhoria da qualidade de ensino, crescer como profissional competente e cidadão interessado. Ressaltando que, para os não docentes existe menos oferta formativa, que para os docentes.

Após a análise das entrevistas, dos documentos que sustentam o enquadramento teórico deste estudo, assim como documentos da Instituição, tais como o Projeto Pedagógico, procura-se responder se os objetivos tiveram ou não os resultados desejáveis ou se foram alcançados com sucesso.

Relativamente ao primeiro objetivo **identificar do ponto de vista da coordenação, docentes e não docentes, práticas de educação para a cidadania**, de um modo geral pode-se afirmar que não existem práticas de educação para a cidadania programadas ou projetos baseados nas diversas variantes da cidadania. Quere-se com isto dizer, que na Instituição é tudo feito transversalmente, ao nível docente e não docente. Existe uma grande variedade de etnias e culturas diferentes, não só refugiados, que dificulta a compreensão da linguagem, como também oriundos de países asiáticos.

A partir das respostas dos docentes e não docentes, detetaram-se algumas dificuldades no trabalho ao nível da cidadania e igualdade de género que não estão a ser desenvolvidas na Instituição Educativa. Uma vez que os profissionais não têm formação para abordar determinados temas, sugeriram algumas propostas de formação contínua a serem trabalhadas na instituição, tais como:

- Língua não materna/materna;
- Multiculturalidade;
- Igualdade de género.

Com base nestas temáticas poder-se-á construir projetos que melhorem estas lacunas, a fim de melhorar a qualidade da integração e aprendizagem das crianças, no que respeita à língua não materna, multiculturalidade e igualdade de género.

No que respeita a igualdade de género, evidencia-se por meio de brincadeiras naturais entre crianças que manifestam preferências, e onde são livres de interpretar os papéis que quiserem ou mesmo realizar os grafismos e trabalhos manuais de acordo com o seu gosto. Neste sentido, a equipa educativa assume um papel fulcral, segundo Marchão & Bento (2012), no qual por meio de interações surgem questões de igualdade/assimetria de género que muitas vezes estão subjacentes. Às lideranças cabe o papel através do debate e da desconstrução, desenvolver uma ação pedagógica igualitária gerando um ambiente propício para a criança, construindo a sua identidade de género e a sua relação com os seus pares sem o fazer de forma estereotipada (Prates e Marchão, 2015).

Apesar da importância da equipa educativa perante este tema, continuam a existir algumas desigualdades e estereótipos, pois os pais por vezes manifestam mentalidades fechadas e não compreendem determinadas atitudes dos seus filhos, quer através de brincadeiras, quer através de relações entre pares. Estes contactos, a par das experiências familiares, vão ter influência decisiva na ação futura das crianças (Oliveira & Mendes, 2017).

O segundo objetivo deste estudo, **identificar práticas de formação contínua**, foi concordante entre todos os entrevistados uma vez que as formações realizadas são poucas ou quase nulas. Todos os entrevistados têm mais de dez anos de serviço e nunca tiveram uma formação específica sobre educação para a cidadania. Sabe-se que é um assunto transversal e, por isso, não se dá importância sendo algo de senso comum, apesar de haverem profissionais pouco capacitados para abordar certos temas ou saber gerir uma discussão. Outras formações realizadas também são poucas. A formação mais recente foi promovida pela Instituição que englobou todos os docentes e não docentes.

Faz-se formação contínua porque existem horas obrigatórias, no entanto um profissional de educação necessita urgentemente de se manter atualizado para além das tais horas obrigatórias. É, por este motivo, que se descarta a formação continua e o desenvolvimento profissional dando-se preferência à monotonia e mentes fechadas. Desta maneira, a formação continua deverá ser uma motivação intrínseca, de acordo

com Chalmers & Keown (2006), Day (1999) e Wood (2007), citado por Alarcão & Canha (2013),

A formação, enquanto processo formalmente organizado de aprendizagem para/na profissão, surge como espaço privilegiado para a criação intencional de oportunidades de aprendizagem colaborativa. E o investimento em projetos e programas de formação assim orientados representa uma iniciativa estratégica para estimular o desenvolvimento profissional (p.52).

Por último, o terceiro objetivo, **identificar sugestões para a implementação de um projeto de educação para a cidadania e igualdade de género na instituição educativa**. Os entrevistados revelaram alguma dificuldade a responder a esta questão, manifestando maior ênfase em ir à instituição uma entidade formadora para os ajudarem nos aspetos que mais necessitem. As não docentes sentem pouco à vontade para falar no tema, destacando a importância das famílias, na questão da língua. Mas, no fundo, não é apenas na língua que as famílias fazem parte, mas sim em tudo pois são a base familiar e inspiração das crianças. As docentes destacam as suas necessidades na instituição, refletindo sobre a perspetiva das crianças no âmbito da língua, cultura e brincadeiras em torno da igualdade de género. Com isto, a coordenadora pedagógica, não se envolve nos projetos dentro da sala das educadoras, portanto no Projeto Educativo, (atual à data do estudo deste trabalho), menciona a importância das emoções ao nível institucional. Futuramente, o projeto que sugeriu seria as educadoras observarem e analisarem as dificuldades que as auxiliares mais sentem. Mas teria que ser uma entidade formadora para as formarem, seja docente e não docente, para depois mais à vontade e de mente mais aberta, investir em projetos de cidadania e igualdade de género.

Com isto, mais uma vez destaca-se a importância da formação continua para os docentes e não docentes estarem à vontade em falar de temas tão atuais da cidadania global. É a transformação de práticas educativas que deixa a comunidade educativa receosa, uma vez que saem da zona de conforto. A par disto, sobrepõe-se o desenvolvimento profissional, a fim de melhorar a capacidade de abordar temas sensíveis e que devem ser falados abertamente e espontaneamente, sem serem estereotipados. Silva et al. (2022) consideram que,

É importante uma reflexão com uma abordagem integrada, complexa e transformadora, para que entendamos que todas as nossas ações e comportamentos têm uma consequência no mundo e no modo como todos e todas vivemos, identificando que todos os desafios e constrangimentos da Cidadania Global têm impactos diferentes em homens e mulheres, pelo que todas e todos temos a obrigação de assumir compromissos para garantir um mundo mais justo, mais digno, mais inclusivo, mais sustentável e, acima de tudo, onde os direitos humanos das mulheres e raparigas são realizados. (p.57)

Desta forma, há a necessidade de promover práticas de educação para a cidadania na escola, para que as crianças cresçam conscientes dos desafios que as sociedades enfrentam. Para isso há que formar os profissionais para terem não só, conhecimento, como também transforme práticas educativas conscientes. Face a isto é importante escutar estes profissionais tendo em conta as suas dificuldades e necessidades. Cabe à coordenadora pedagógica implementar na instituição um plano de formação que desenvolva o trabalho em equipa e que todos juntos consigam alcançar práticas educativas assentes na transformação social atual.

6. Projeto de Intervenção

Com base nas necessidades e dificuldades mencionadas pelos entrevistados deste estudo, o seguinte projeto de intervenção visa contribuir para o desenvolvimento profissional da equipa educativa.

Em 2023 participei no trabalho prático da Interseções (Silva et al., 2022), como mencionado anteriormente no primeiro ponto do enquadramento teórico, este recurso foi criado no âmbito “ENED 2018-2022, e promovido pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., no seguimento das recomendações do processo de Avaliação Intermédia do mesmo documento estratégico.” (Silva et al., 2022, p.5). Por este motivo baseei-me na sua metodologia para a definição deste futuro trabalho na instituição estudada.

Neste sentido, tendo em conta que a educação para a cidadania tem sido um dos temas pouco oferecido pelos centros de formação contínua, pretende-se ir ao encontro das necessidades dos docentes, desenvolvendo aptidões, discussões e reflexões. Com o objetivo de fomentar a inovação pedagógica e mudanças de práticas educativas em torno da educação para a cidadania e igualdade de género. Não esquecendo que “a Cidadania Global convoca as pessoas a assumirem papéis ativos, tanto ao nível local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (Silva et al., 2022, p.56).

Diante dos resultados obtidos com esse trabalho, sugere-se como Projeto de intervenção, o seguinte:

Título: Formação contínua em Educação para a cidadania numa Instituição Educativa.

Neste âmbito, um profissional formado em Educação para a Cidadania iria à Instituição Educativa realizar ações de formação, baseadas em temas de cidadania com o objetivo de futuramente implementar um projeto baseado nas necessidades mencionadas pelos entrevistados, entre eles a multiculturalidade, língua não materna e igualdade de género. Os **objetivos deste projeto de intervenção** são:

- Implementar ações de formação em Educação para a Cidadania e Igualdade de Género;

- Promover o desenvolvimento profissional em Educação para a Cidadania e Igualdade de Género;
- Capacitar os profissionais de educação a terem autonomia para delinear projetos de Educação para a Cidadania e Igualdade de Género;
- Envolver as famílias em projetos;
- Dar a conhecer o Projeto Educativo da Instituição a toda a comunidade Educativa;
- Promover o trabalho em equipa.

Neste projeto os **participantes** para esta formação, serão a coordenadora pedagógica, cinco educadore/as de infância e cinco auxiliares de ação educativa pertencentes à rede de jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Portanto culmina um total de onze participantes. É de salientar a importância da participação das crianças para os profissionais escutarem o que têm a dizer.

De forma a atender os resultados esperados dos objetivos mencionados anteriormente, delineou-se as seguintes **propostas estratégicas**:

- Informar a comunidade educativa da proposta de formação contínua de modo a ter maior público alvo;
- Criar ambientes de discussão e reflexão de práticas educativas em torno de Educação para a Cidadania e Igualdade de Género;
- Formar os profissionais de educação refletindo práticas pedagógicas transformadoras para uma cidadania global.

Tendo em conta as sugestões dadas pelos entrevistados à última questão do questionário e com base no Referencial de Educação para o Desenvolvimento (Camões et al., 2016), foi delineado um **plano de ação**. Seguindo a mesma ordem e cruzamento de olhares da Interseções, a atividade proposta será dividida em três momentos diferentes, articulados entre si.

Ações	Atividades
Divulgar e fomentar a implementação do projeto de intervenção à comunidade educativa (coordenador, educadores e auxiliares).	Apresentar à equipa educativa o projeto o projeto de intervenção.
1. Desenvolvimento	a) <u>Olhar e ver</u>
b) Interdependência e Globalização	O objetivo será observar atentamente uma imagem, vídeo ou uma ação do real.
c) Pobreza e Desigualdade	
d) Justiça Social	
e) Cidadania Global	
f) Paz	
	O objetivo será refletir o que se observou anteriormente a problemática através de práticas colaborativas.
	b) <u>Pensar e assumir compromissos com a transformação</u>
	O objetivo será pensar uma ação interventiva para implementar nas salas de jardim de infância com as crianças, comunidade educativa e restante meio envolvente.
Avaliação	Cabe à direção pedagógica delinear um projeto de intervenção na sua instituição educativa em conjunto com a sua equipa respetiva das salas de jardim de infância, monitorizado pela formador/a.

Quadro 3 - Plano de formação contínua a definir para a Instituição.

Ao nível de **metodologias de ensino** utilizadas ao longo da formação, destaco a importância da teórico-prática, prevalecendo trabalhos em grupo porque através de conversas e discussões informais, conhece-se outras realidades e experiências de

colegas, aumentando o conhecimento e sabedoria de cada profissional. Desta forma, dá-se preferência às reflexões em torno das diferentes temáticas.

Por fim, pretende-se avaliar as formandas através de entrevistas de modo a refletirem sobre a formação e a sua incidência na vida pessoal e profissional, e de que forma impactou no seu dia a dia.

7. Considerações Finais

O estudo realizado evidencia a importância da administração educacional na promoção e estimulação do desenvolvimento profissional da comunidade educativa numa Instituição. De facto, a coordenação/direção pedagógica é relevante numa instituição educativa porque influencia as equipas, assumindo uma figura de inspiração e motivação. Cabe ao coordenador ou diretor liderar toda a equipa, sejam docentes ou não docentes, enfrentando pessoas com personalidades diversificadas. É um processo complexo porque nem todos os docentes e não docentes estão dispostos a aumentar a sua carga horária, por exemplo, para participar numa formação contínua. Por outro lado, o coordenador/diretor, devido às elevadas funções que gere na instituição, nem sempre tem o devido tempo para pensar e planejar projetos que contenham práticas de educação para a cidadania.

Através de entrevistas realizadas à direção, a educadoras de infância e auxiliares de ação educativa, pretendeu-se identificar práticas de educação para a cidadania, práticas de formação contínua e, por último, sugestões que delineassem um projeto de intervenção baseado em práticas de educação para a cidadania e igualdade de género.

Posteriormente às entrevistas, realizou-se a análise de conteúdo que permitiu averiguar a perspetiva dos profissionais às questões realizadas, nomeadamente perceber se dinamizavam projetos de educação para a cidadania e se frequentavam ações de formação contínua.

A partir dos dados recolhidos e analisados da pesquisa realizada, identificou-se que não se dinamizam atividades baseadas na educação para a cidadania e igualdade de género, sendo este um tema transversal e trabalhado de forma espontânea.

A partir das perceções dos agentes educativos, descritas e analisadas foram sugeridas melhorias, entre elas a principal, elaborar:

- Plano de formação sobre Educação para a Cidadania na Instituição estudada.

A qualidade das ofertas formativas para a equipa educativa e da administração educacional dependem da adequada organização dimensional da Instituição.

Como proposta de trabalhos futuros, uma vez que frequentei uma formação de curta duração promovida pela CIG - Interseções: Igualdade entre Mulheres e Homens e a Educação para o Desenvolvimento (Silva et al., 2022), pretende-se desenvolver um

projeto de educação para a cidadania e igualdade de género que trabalhe os seis temas do Referencial de Educação para o Desenvolvimento:

1. Desenvolvimento;
2. Interdependências e Globalização;
3. Pobreza e Desigualdades;
4. Justiça Social;
5. Cidadania Global;
6. Paz.

Seguindo o mesmo método organizativo do documento da Interseções (Silva et al., 2022), cada sessão será dividida em três momentos diferentes permitindo os profissionais refletirem as suas práticas e transformarem pensamentos em práticas educativas inovadoras.

Por fim, este trabalho propõe que os administradores educacionais gerenciem as instituições educativas contribuindo para o desenvolvimento profissional, promovendo práticas de formação contínua com base nas necessidades da equipa educativa. A par disto acresce a necessidade de fomentar o trabalho em equipa, promovendo estes profissionais a refletirem entre si e escutarem outras práticas.

Referências bibliográficas

Amaro, R. (2003). Desenvolvimento — um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Caderno de Estudos Africanos*. (4), 35-70. CEI-IUL.
<https://revistas.rcaap.pt/cea/article/view/8659>

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.

Bento, A. V. (s.d.). *Liderança Contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário*. Universidade da Madeira.
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/55>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University.

Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2200>

Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania. Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG).
www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf

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.
<https://doi.org/10.58041/aprender.40>

Cardona, M. J. (2017). A educação de infância: primeira etapa no processo de formação ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (p.361). Lisboa: CNE.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf

Cardoso, J., Figueiredo, I., Neves, M. J., Pereira, L. T., Silva, R. & Torres, A., (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

Comissão Europeia (1998). A igualdade em 100 palavras. Glossário de termos sobre igualdade entre mulheres e homens. Direção-Geral do Emprego, dos Assuntos Sociais e da Inclusão: Comissão Europeia.

Camões, A. T., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

Concelho da Europa (2018-2023). *Estratégia do Conselho da Europa para a igualdade entre as mulheres e os homens*. Estrasburgo: Cedex.

Correia, N., Aguiar, C. & Barros, S. (2021). Promover a participação das crianças: o papel dos/as coordenadores. *Cadernos de Educação de Infância*. 124, 83-85.

Cosme, A. (2019) *Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. M. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cunha, M.P.; Rego, A; Campos e Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2016). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, (18), 64-66.

Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership effectiveness*. McGraw-Hill.

Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação contínua de Professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspetivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J., (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.

García, S. & Dolan, S. (1997). *La Dirección por Valores (DpV): el cambio más allá de la dirección por objetivos*. Madrid: McGraw-Hill.

Luck, H. (2000, fevereiro). Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, 17 (72), 1-195.

<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72>

Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.

Henriques, H. & Marchão, A. (2014). Género, cidadania e práticas educativas: a promoção da igualdade em contextos educativos. In M. J. Carvalho, A. Loureiro & C. A. Ferreira, (Orgs.), *Atas do XII Congresso da SPCE-Espaços de Investigação, Reflexão e Ação linterdisciplinar* (pp. 1855-1863). Vila Real: UTAD/SPCE.

<http://hdl.handle.net/10400.26/10107>

Henriques, H. & Marchão, A. (Orgs.). (2017). *II Encontro Internacional de Formação na Docência*. Livro de atas. Instituto Politécnico de Bragança.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22104/1/HH_AM%2C%202018%2C%20%20incte17_atas.pdf

Marchão, A. & Bento, A. (2012, 6 e 7 de dezembro). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no III Seminário de I&DT. Instituto Politécnico de Portalegre.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20March%C3%A3o_Alexandra%20Bento.pdf

Marchão, A. & Henriques, H. (2015). Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. *Aprender* (36), 72-85.

<https://doi.org/10.58041/aprender.42>

Martins F. (coord.), Pereira, S., João, P., Monteiro E., Cordeiro, J. & Cardoso J. (2015). *Manual de Formação “É de Género?” - Igualdade de Género, Diversidade e Cidadania Global*. Santa Maria da Feira: Rosto Solidário.

https://www.rostosolidario.pt/wpcontent/uploads/2016/04/Manual_%C3%89deG%C3%A9nero.pdf

Miguéns, M (coord.), Canelas A., Rodrigues, A., Gregório, C., Faria, E., Ramos F., Rodrigues, I., Peliz, M., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S. & Casas-Novas, T. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I*. Lisboa: CNE.

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf

Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Ministério dos Negócios Estrangeiros (2018-2022). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

<https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-pt-2.pdf>

Nóvoa, A. (1991). *Conceções e práticas de formação contínua de professores. In Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a06.pdf>

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa A. (coord.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 15-34.

<http://hdl.handle.net/10451/4758>

Oliveira, C. S. & Mendes, A. (2017). Brincar ao Género: socialização e igualdade na educação pré-escolar. *Ex Aequo*, (36), 167-186.

<https://exaequo.apem-estudos.org/files/2017-12/10-catarina-sales-oliveira-andreia-mendes.pdf>

Oliveira, M. (2013). *A liderança na promoção da melhoria da organização escolar*. [Trabalho de projeto, Escola Superior de Educação Almeida Garrett].

<https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/4040/1/Trabalho%20de%20projeto%20-%20Lu%C3%ADsa%20Oliveira.pdf>

Pacheco, J., Roldão, M., Estrela, M. (2018). *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora.

Prates, M. & Marchão, A. (2015). Estudo das conceções de género presentes num jardim-de-infância da cidade da Ponte de Sor: as conceções das crianças, das educadoras e dos/as encarregados/as de educação. *Aprender* (36), 86-101.

<https://doi.org/10.58041/aprender.43>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier, Trabalho colaborativo dos professores. *Revista Noesis* (71), 24-29.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. SAGE.

Ketele, Jean-Marie De & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Edições ASA.

Silva, M. I. L. (1998). *Projeto em Educação Pré-Escolar e Projeto Educativo de Estabelecimento*. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projeto* (pp. 91-122).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf

Silva, M. (2011). *A Investigação-Ação em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Conceções e Práticas dos professores*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa].

<http://hdl.handle.net/10451/3739>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, A., Madeira, E., Coelho, L. S., Moura, M. J., Alvarez, T. (2022). *Interseções: Igualdade entre Mulheres e Homens e a Educação para o Desenvolvimento*. Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

<https://drive.google.com/file/d/1evuSsTYDPxNSvRAv31BZPoawnxUUh8Bx/view>

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). *Models of staff development*. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-250). New York: Macmillan.

Teixeira, S. (2010). *Gestão das Organizações* (2.^a ed.). Verlag Dashofer: Edições Profissionais.

Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar* (12), 109-117.

<http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Lisboa: Ministério da Educação.

Projetos educativos consultados

<https://scmriomaior.pt/contactos-creche-e-jardim-de-infancia-o-ninho/>

ANEXOS

Anexo I – Guião das entrevistas realizadas às docentes.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Observações
<u>Bloco A</u> Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informar em linhas gerais o que se pretende com o trabalho; ➤ Solicitar a colaboração do entrevistado dando a conhecer a importância do seu contributo; ➤ Legitimar a entrevista; ➤ Garantir a confidencialidade dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informar sobre objetivos da pesquisa; ➤ Agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista; ➤ Garantir a confidencialidade de todas as informações que me fornecer, utilizando-as apenas para o meu estudo. 	
<u>Bloco B</u> Dados e caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer a formação académica e experiência profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais as suas habilitações académicas? ➤ Há quantos anos exerce a sua profissão? ➤ Exerceu sempre na mesma instituição? Em quantas instituições já exerceu? ➤ Na atual instituição exerce há quanto tempo? 	Indicar a idade e género.
<u>Bloco C</u> Práticas de formação continua promovida pela Instituição	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber o que foi feito, o que se está a fazer e o que está previsto fazer-se no futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que práticas de formação continua foram feitas? ➤ Que práticas de formação continua se fazem atualmente? ➤ Futuramente, que práticas estão previstas? 	Identificar e analisar exemplos.
<u>Bloco D</u> Importância dada à formação continua	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer a perspetiva do entrevistado; ➤ Conhecer a perspetiva da instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como se pode melhorar a formação continua na instituição? 	Resposta aberta.

<p><u>Bloco E</u> Dificuldades sentidas para a frequência de formação continua</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar que dificuldades o entrevistado sente. ➤ Identificar que dificuldades a instituição sente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais a dificuldades sentida para a frequência de formação continua? 	
<p><u>Bloco G</u> Práticas de Educação para a Cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar dificuldades sentidas; ➤ Perceber que trabalho se está a fazer. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que práticas de Educação para a cidadania se fazem na Instituição? 	
<p><u>Bloco H</u> Sugestões para a promoção de um programa de formação continua ao nível da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar formações ao nível da Cidadania; ➤ Compreender as necessidades dos docentes e não docentes; ➤ Identificar outras sugestões 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tendo em conta a programação de formação continua que a instituição deveria promover, apresenta alguma sugestão de programa? 	
<p><u>Bloco I</u> Encerramento da entrevista e agradecimento pela colaboração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agradecer a participação e disponibilidade do inquirido e encerrar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agradecer a disponibilidade 	

ANEXO II – Transcrição das entrevistas realizadas aos docentes e não docentes

Blocos	Questões	Educadoras	Coordenadora	Auxiliares
C Práticas de formação contínua promovida pela Instituição	Que práticas de formação contínua foram feitas?	<p>“Não tenho conhecimento de nada de formação para nós.” (E1)</p> <p>“Eu acho que não está nada previsto, até porque nós as educadoras vamos fazendo a formação é quando surge alguma que nós conhecemos ou fazemos a formação por nós, não pela instituição em si. Nunca é a Instituição a propor. Vamos sempre por nós. É quando vemos alguma coisa que nos interessa, há sempre alguém que vê ou nos grupos e nós vamos às formações é por nós, pelo nosso interesse. Não que seja proposto pela casa. Neste momento nós até tivemos uma de primeiros socorros na infância, fomos nós que quisemos ir todas, mesmo ao nível de auxiliares. Mas pelo meu conhecimento as formações somos sempre nós que fazemos porque queremos. E porque achamos que é benéfico para nos e paras crianças com que estamos.” (E2)</p>	<p>“Nós todos os anos tentamos, pelo menos, sabemos que há aquelas horas obrigatórias que os docentes e não docentes têm que ter. Este ano já fizemos uma formação de primeiros socorros. Em termos da educação para a cidadania, fizemos uma formação quando andamos a fazer a formação do MEM. Falamos um bocadinho sobre essa situação. Agora especifica não. Vamos a muitas formações, muitos encontros, é um tema que se fala, mas em formação especifica não.</p>	<p>“Não estou bem dentro desse assunto. Sou franca o projeto não sei. Mesmo da sala nunca falamos isso.</p> <p>“Sei lá... (risos) eu nem o li.... Mas pronto é que eu não te posso responder a isso porque eu não sei”. (A2)</p> <p>Não vejo que nós não aceitamos que eles venham, temos brasileiros, indianos.... Recebemos duas refugiadas da Ucrânia e eles tentam integrar-se- Ao nível dos ucranianos, acho que a língua é uma grande barreira para eles. Para nos lhe darmos os recados temos que meter no tradutor. Quando se recebe as pessoas, devia-se estipular alguém para dar português para eles se</p>

				<p>integrarem melhor. Nos brasileiros já não é o caso porque a língua é a mesma, apesar das expressões.</p> <p>Eu acho que neste aspeto é que se devia trabalhar: trabalhar a língua. Porque nos na sala falamos, mas são 25 e uma criança com NEE. É muito. Nós havíamos de ter a partir dos 3 anos 18 crianças e era o ideal, se querem ter educação como deve ser. Eu acho que era importante.</p> <p>Temos formação em primeiros socorros e essas coisas assim. Agora direcionado à cidadania nunca foi dado. Nós temos que aceitar as coisas, eles brincam onde e como querem. (A1)</p> <p>“Aqui fiz uma formação sobre ética no trabalho. Tudo o que tivemos foi a esse nível...” (A2)</p>
	Que práticas de formação contínua se fazem atualmente?	“A nível de Instituição, o que tem vindo a ser feito é que nós em reunião de equipa tentamos falar desses assuntos e tentamos igualar as crianças a nível	O que se tem vindo a fazer é muito pouco. Acho que podíamos fazer muito mais, mas também não temos	

	<p>E futuramente, que práticas estão previstas?</p>	<p>de sala. A nível de formação, não temos formação específica nessa área.” (E1)</p> <p>É assim tem vindo a ser feita alguma coisa porque nós: primeiro andamos no MEM, pertencíamos ao grupo, e havia muita formação, mesmo aos sábados pedagógicos. Mas é a tal coisa, quem queria e quem estava com interesse. Era mais a nível de docentes. Nós íamos sempre a essas formações, nunca foi nada proposto aqui pela Instituição. Claro que eles agradecem, nós sempre fomos e fizemos muito. Nos anos anteriores sempre fizemos até termos este problema do covid e fizemos através da net. Chegamos a fazer algumas online aqui na própria instituição porque aí pronto proponhamos à instituição fazer aqui em pós-laboral. Mas era aqui na instituição. Juntávamo-nos todas e íamos.</p> <p>Antes do covid fazíamos e íamos. Chegamos a ir a Alcobaça, às Caldas... Que eu me lembre neste momento, a proposta pela instituição não me estou a lembrar assim de alguma coisa até porque pelo grupo do MEM começamos a ter conhecimentos de outras e íamos. Virado para a cidadania nunca tivemos nada. Nós sabemos que tudo é transversal, mas a nível da cidadania não.” (E2)</p>		
--	---	---	--	--

<p>D</p> <p>Importância dada à formação contínua</p>	<p>Como se pode melhorar a formação contínua na Instituição?</p>	<p>“Seria realmente darem-nos formação nessa área porque tudo o que temos vindo a fazer é tudo a nível mais particular e depois a nível de sala é tentar incluir as crianças.” (E1)</p> <p>“Nós podemos sempre melhorar. Tentamos procurar e mais uma vez somos nós grupo docente que temos que ver porque a nível da instituição não tem havido formações. Nem para nós nem para pessoal não docente. Eu acho que é importante porque esta muita gente a vir de fora. E aqui na nossa comunidade estão muitas culturas diferentes. E eu acho que era importante termos essa formação porque muitas vezes não sabem bem como atuar em determinados aspetos e é verdade.” (E2)</p>	<p>Para melhorar tem que partir de nós e de falarmos sobre os temas. Ao nível de formações devia haver mais oferta, que não há. Não tanto para nós, mas para a classe não docente que secalhar abordaram isso na formação inicial (as mais novas) mas as colegas que estão cá há mais tempo não e secalhar precisavam. Às vezes ouve-se falar, mas elas não têm muita noção do que é. As vezes deparam-se com situações na sala que poderiam resolver de outra maneira. A questão das brincadeiras de menina, principalmente dos meninos que tem brincadeiras de meninas e gostam mais de coisas de meninas. Às vezes não sabem bem lidar com a situação, principalmente perante os pais porque são elas que dão a cara e as vezes não sabem como falar sobre isso. E faz falta nesse sentido.</p>	<p>Isto é censo comum. É ver o que é melhor e não podemos ter esse tipo de barreiras. (A1)</p> <p>“Agora foram essas crianças todas que vieram para cá, a língua não foi fácil. Eles têm culturas diferentes. Devíamos ter formação nessa hora.” (A2)</p>
<p>E</p> <p>Dificuldades sentidas para a frequência de formação contínua</p>	<p>Quais as dificuldades sentidas para a frequência de formação contínua?</p>	<p>Por norma, há um problema, sempre houve e vai continuar a haver é os horários. Porque ou fazemos no pós-laboral e há pessoas que não aceitam tao bem ou sendo no laboral é sempre complicado porque tem que sair das salas e tem que ser sempre muito bem pensado. Mas são coisas que se podem fazer. Ate porque muitas vezes o</p>	<p>Normalmente eu tento sempre entrar em contacto com as entidades formadoras e ver o que tem disponível em termos de formação e ver o que as educadoras e com as auxiliares para ver que temas lhes interessam. Porque para nós a formação é essencial, também</p>	<p>“Secalhar era termos formação para certas situações sabermos agir.” (A2)</p>

		<p>peçoal docente sai mais cedo e pode ir à tarde e o resto do peçoal pode ir de manhã, por exemplo. E não há problema e aqui eu sei que não problema. Pronto é preciso é virem as propostas. E muitas vezes expor através da direção, as pessoas aceitam mais facilmente mudarem horários, é mais fácil do que ser uma pessoa a dizer. Foi o que aconteceu nesta formação de primeiros socorros. Por que nos tínhamos inscrito meia dúzia de docentes, entretanto eles viram que havia muita gente interessada. Eles próprios fizeram a proposta de fazerem aqui na nossa instituição pós-laboral para ser mais abrangente. E correu muito bem. A gente gostou muito e, realmente, foi uma coisa que resultou mesmo. E foi um pós-laboral durante 25H, não foi fácil. Mas toda a gente aderiu. Eu acho que é sempre bom e interessante. É preciso é virem as propostas e às vezes são essas que não surgem ou se surgem nos não temos conhecimento.” (E2)</p>	<p>para as educadoras, mas principalmente para o não docente que às vezes passa anos sem qualquer tipo de formação. Já fizeram o curso há muito tempo. Temos aqui colegas que já trabalham à 20 e 30 anos e que se não se vão atualizando assim de alguma maneira acabam por não ter essa oportunidade. E como há menos oportunidade para a classe não docente, infelizmente, tentamos sempre ver o que esta disponível. Às vezes não é fácil porque eles exigem o 9º ano. O 12º e agora tivemos essa questão com a formação dos primeiros socorros, quem nem todas as colegas puderam fazer porque nem todas tinham aquele nível de escolaridade exigido para poderem fazer a formação. O que acaba por ser muito complicado. Elas estão numa idade em que não aceitam muito bem não voltar a estudar.</p>	
<p>G</p> <p>Práticas de Educação para a Cidadania</p>	<p>Que práticas de Educação para a Cidadania se fazem na Instituição?</p>	<p>Falamos na multiculturalidade, não é? E que eles se sintam bem e se sintam cidadãos de cá. Nós neste momento já temos uma diversidade muito grande: tenho brasileiros, tenho raça negra e tentamos fazer é igualar e que eles não se sintam diferentes com o grupo em estão. Mas isso lá está, é da minha</p>	<p>Agora fala-se mais, mas também é um tema que fica um bocadinho perdido. Acho que se dá importância a outras temáticas. Nós aqui com os meninos trabalhamos em sala, tentamos sempre promover com eles, mas é um tema que não se fala muito. Até os pais tem aquela ideia que</p>	<p>Agora o que nos fazemos todos os dias em contexto de sala é de censo comum. Temos que saber aceitar as diferenças e fazer com que os meninos as aceitam e eles estejam bem integrados. Ao princípio foi difícil, mas os</p>

		maneira de fazer, da minha maneira de estar.” (E1)	não percebem bem porque é importante. Pronto é um tema que ainda tem que ser muito trabalhado, pelo menos no contexto escolar. É a minha opinião. Principalmente ao nível da igualdade de género que é uma coisa que se fala cada vez mais, mas que é assim ainda um tabu. Há crianças que preferem brincadeiras de menina ou se identificam mais com coisas de meninas e às vezes é uma coisa que se vai falando assim, mas assim um bocadinho como um tabu.	miúdos aceitaram bem. O nosso grupo nem é nada de bater, nem rejeitar. Pode haver projeto, mas se as pessoas tiverem senso comum, nem é preciso projeto nenhum. É aceitar as coisas como elas são e fazer o melhor possível. Já é tão difícil vir de um país diferente, embora a língua seja a mesma com umas pequenas diferenças. Ate copiam vamos ao parquinho, ao banheiro.... Nós só temos que ajudar ao máximo. (A1)
H Sugestões para a promoção de um programa de formação contínua ao nível da Instituição	Tendo em conta a programação de formação contínua que a instituição deveria promover, apresenta alguma sugestão de programa?	“Bem isso secalhar é mais para as entidades formadoras, mas tinham que tentar arranjar um currículo que fosse ao encontro das nossas necessidades aqui: à multiculturalidade que há na sala. Como? Teria que ser uma formação pós-laboral, por exemplo. Mas os objetivos em si secalhar tinham que ser organizados pela entidade formadora. Porque se sou eu a usufruir dessa formação também não sei como vai ser implementado.” (E1) As próprias crianças das salas, muitas vezes olham de outras maneiras os que vêm porque não são tão bem aceites. E isso tudo se pode trabalhar. Olha quem sabe fazermos assim uma coisa como	Para mim o principal era secalhar vir um bocadinho de fora para dentro. E depois alguma coisa que nos conseguíssemos pensar aqui, ao nível das salas todas, sentimos mais dificuldade. E o que as educadoras acham que as auxiliares sentem mais dificuldade, ao lidar com essas situações no dia a dia. Se é: no contacto com os pais; resolver conflitos na sala; as crianças com as próprias crianças não aceitarem... pronto acho que parte um bocadinho daí. Mas principalmente, tinha que vir primeiro de fora para dentro. É sempre diferente ouvir alguém de	Só se englobar os pais. Eu acho que isso tem que ser feito com as famílias. Ao nível da língua, se houvesse alguém estipulado para ajudar... Nos portugueses falamos muito, muitos papéis, mas na prática é difícil. Primeiro que ande para a frente... Nesse aspeto eu acho que somos uma boa escola. (A1) Acho que isso tem a ver com as pessoas, porque

		<p>fizemos nos primeiros socorros. Eu acho que aqui na nossa instituição era mesmo uma mais valia e resultava. Porque as pessoas aderem muito quando é assim uma coisa. Tem é que surgir sempre a proposta de alguém. Eu neste momento não conheço nenhuma formação nessa área. Portanto, realmente, as pessoas que estudam mais sobre estes assuntos. Eu nunca me debrucei sobre estes assuntos porque nunca tive problema em trabalhar na sala sobre esse aspeto: da multiculturalidade, das pessoas que são diferentes.... Nunca tive problema. Mas também eu sou educadora há muito tempo e nunca surgiu tantas culturas diferentes como agora. Eu na minha sala não tenho ninguém e parece que não, não nos chama tanta atenção para nos debruçarmos sobre esse assunto. Qual é que é a melhor maneira de abordarmos o assunto na própria sala. Porque com crianças que vem de fora e as que nos já temos integradas na sala, as vezes não é fácil. Portanto era muito bom que a gente pudesse falar e ver o que se pode fazer.</p> <p>Quando surge uma ocasião dessas eu acho que é muito bom estarmos preparadas para isso. Mas eu acho que não estamos muito. Ficamos sempre de pé atrás. Oh meu deus quem é que vem agora para a minha sala. E ate porque com as famílias devemos abordar esse assunto à vontade. Porque há muita</p>	<p>fora, porque ouvimos de forma diferente.</p>	<p>tem que ser todos tratados da mesma forma. E tentamos explicar por palavras porque outras crianças vindas de fora falem expressões diferentes. Se tivéssemos mais formação era melhor, para estarmos integrados e mais à vontade.” (A2)</p>
--	--	--	---	--

		gente que não tem à vontade e isso passa para as crianças também.		
--	--	--	--	--

Anexo IV – Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Coordenadora Pedagógica	Educadoras de Infância	Auxiliares de ação educativa
Práticas de formação contínua da instituição	O que foi feito	<p>“O que se tem vindo a fazer é muito pouco. Acho que podíamos fazer muito mais. (...) Em termos da educação para a cidadania, fizemos uma formação quando andamos a fazer a formação do MEM. Falamos um bocadinho.”</p>	<p>“Não tenho conhecimento de nada de formação para nós.” (E1)</p> <p>“Primeiro andamos no MEM, pertencíamos ao grupo, e havia muita formação, mesmo aos sábados pedagógicos. (...) Chegamos a fazer algumas online aqui na própria instituição porque aí pronto proponhamos à instituição fazer aqui em pós-laboral. (...). Virado para a cidadania nunca tivemos nada. Nós sabemos que tudo é transversal, mas a nível da cidadania não.” (E2)</p>	<p>“Temos formação em primeiros socorros e essas coisas assim. Agora direcionado à cidadania nunca foi dado.” (A1)</p> <p>“Aqui fiz uma formação sobre ética no trabalho. Tudo o que tivemos foi a esse nível...” (A2)</p>

	<p>O que se está a fazer</p>	<p>“Nós todos os anos tentamos, pelo menos, sabemos que há aquelas horas obrigatórias que os docentes e não docentes têm que ter. Este ano já fizemos uma formação de primeiros socorros.”</p>	<p>Neste momento nós até tivemos uma de primeiros socorros na infância, fomos nós que quisemos ir todas, mesmo ao nível de auxiliares. (E2)</p>	
	<p>O que está previsto ser feito</p>	<p>“Normalmente eu tento sempre entrar em contacto com as entidades formadoras e ver o que tem disponível em termos de formação e ver o que as educadoras e com as auxiliares para ver que temas lhes interessam.”</p>	<p>“(…) em reunião de equipa tentamos falar desses assuntos e tentamos igualar as crianças a nível de sala.” (E1)</p> <p>Eu acho que não está nada previsto, até porque nós as educadoras vamos fazendo a formação... é quando surge alguma que nós conhecemos ou fazemos a formação por nós, não</p>	<p>“Não estou bem dentro desse assunto. Sou franca não sei. Mesmo da sala nunca falamos isso. (A1)</p> <p>“não te posso responder a isso porque eu não sei”. (A2)</p>

			pela instituição em si. Nunca é a Instituição a propor. (E2)	
Importância dada à formação continua		“Para nós a formação é essencial, também para as educadoras, mas principalmente para o não docente que às vezes passa anos sem qualquer tipo de formação. Já fizeram o curso à muito tempo. Temos aqui colegas que já trabalham à 20 e 30 anos e que se não se vão atualizando assim de alguma maneira acabam por não ter essa oportunidade.”	“Eu acho que é importante porque está muita gente a vir de fora. E aqui na nossa comunidade estão muitas culturas diferentes. (...) eu acho que era importante termos essa formação porque muitas vezes não sabem bem como atuar em determinados aspetos (...)” (E2)	
Dificuldades/entraves sentidas para a frequência de formação continua	Pela instituição	“há menos oportunidade para a classe não docente, infelizmente, tentamos sempre ver o que esta disponível. Às vezes não é fácil porque eles exigem o 9º ano. O		

		<p>12º e agora tivemos essa questão com a formação dos primeiros socorros, quem nem todas as colegas puderam fazer porque nem todas tinham aquele nível de escolaridade exigido para poderem fazer a formação. O que acaba por ser muito complicado. Elas estão numa idade em que não aceitam muito bem não voltar a estudar.”</p>		
	<p>Pelo entrevistado</p>		<p>“Seria realmente daremos formação nessa área porque tudo o que temos vindo a fazer é tudo a nível mais particular.” (E1)</p> <p>Por norma, há um problema, sempre houve e vai continuar a haver é os horários. Porque ou fazemos no pós-laboral e há pessoas que não aceitam tao bem ou sendo no laboral é sempre complicado porque tem que sair das</p>	<p>“Secalhar era termos formação para certas situações sabermos agir. Agora foram essas crianças todas que vieram para cá, a língua não foi fácil. Eles têm culturas diferentes. Devíamos ter formação nessa hora. “ (A2)</p>

			<p>salas e tem que ser sempre muito bem pensado.</p> <p>Tentamos procurar e mais uma vez somos nós grupo docente que temos que ver porque a nível da instituição não tem havido formações. Nem para nós nem para pessoal não docente. (...)</p> <p>É preciso é virem as propostas e às vezes são essas que não surgem ou se surgem nos não temos conhecimento.” (E2)</p>	
Práticas de Educação para a cidadania	Trabalho que está a ser desenvolvido	<p>Agora fala-se mais, mas também é um tema que fica um bocadinho perdido. Acho que se dá importância a outras temáticas. Nós aqui com os meninos trabalhamos em sala, tentamos sempre promover com eles, mas é um tema que não se fala muito. Até os pais tem aquela ideia que não percebem bem porque é importante. Pronto é um tema que ainda tem que ser muito trabalhado, pelo menos no contexto escolar. É a</p>	<p>“Nós neste momento já temos uma diversidade muito grande: tenho brasileiros, tenho raça negra e tentamos fazer é igualar e que eles não se sintam diferentes com o grupo em estão. Mas isso lá está, é da minha maneira de fazer, da minha maneira de estar.” (E1)</p> <p>Eu nunca me debrucei sobre estes assuntos porque nunca tive</p>	<p>o que nos fazemos todos os dias em contexto de sala é de censo comum. Temos que saber aceitar as diferenças e fazer com que os meninos as aceitam e eles estão bem integrados. Ao princípio foi difícil, mas os miúdos aceitaram bem. O nosso grupo nem é nada de bater, nem rejeitar.</p>

		<p>minha opinião. Principalmente ao nível da igualdade de género que é uma coisa que se fala cada vez mais, mas que é assim ainda um tabu. (...) Há crianças que preferem brincadeiras de menina ou se identificam mais com coisas de meninas e às vezes é uma coisa que se vai falando assim, mas assim um bocadinho como um tabu.”</p>	<p>problema em trabalhar na sala sobre esse aspeto: da multiculturalidade, das pessoas que são diferentes.... Nunca tive problema. Mas também eu sou educadora há muito tempo e nunca surgiu tantas culturas diferentes como agora. Eu na minha sala não tenho ninguém e parece que não, não nos chama tanta atenção para nos debruçarmos sobre esse assunto. (E2)</p>	<p>(...)Não vejo que nos não aceitemos que eles venham, temos brasileiros, indianos.... Recebemos duas refugiadas da Ucrânia e eles tentam integrar-se. Ao nível dos ucranianos, acho que a língua é uma grande barreira para eles. Para nos lhdarmos os recados temos que meter no tradutor. Quando se recebe as pessoas, devia-se estipular alguém para dar português para eles se integrarem melhor. Nos brasileiros já não é o caso porque a língua é a mesma, apesar das expressões. (A1)</p>
--	--	--	--	--

				<p>Acho que isso tem a ver com as pessoas, porque tem que ser todos tratados da mesma forma. E tentamos explicar por palavras porque outras crianças vindas de fora falem expressões diferentes. (A2)</p>
	<p>Dificuldades sentidas</p>	<p>Para melhorar tem que partir de nós e de falarmos sobre os termos. Ao nível de formações devia haver mais oferta, que não há. Não tanto para nós, mas para a classe não docente que secalhar abordaram isso na formação inicial (as mais novas) mas as colegas que estão cá há mais tempo não e secalhar precisavam. Às vezes deparam-se com situações na sala que poderiam resolver de</p>		<p>Eu acho que neste aspeto é que se devia trabalhar: trabalhar a língua. Porque nos na sala falamos, mas são 25 e uma criança com NEE. É muito. Nos havíamos de ter a partir dos 3 anos 18 crianças e era o ideal, se querem ter educação como deve ser. Eu acho que era importante. (A1)</p>

		<p>outra maneira. A questão das brincadeiras de menina, principalmente dos meninos que tem brincadeiras de meninas e gostam mais de coisas de meninas. Às vezes não sabem bem lidar com a situação, principalmente perante os pais porque são elas que dão a cara e as vezes não sabem como falar sobre isso. E faz falta nesse sentido.</p>		
<p>Sugestões de implementação de um possível projeto ao nível da formação sobre a área</p>	<p>Para mim o principal era secalhar vir um bocadinho de fora para dentro. E depois alguma coisa que nos conseguíssemos pensar aqui, ao nível das salas todas, sentimos mais dificuldade. E o que as educadoras acham que as auxiliares sentem mais dificuldade, ao lidar com essas situações no dia a dia. Se é: no contacto com os pais; resolver conflitos na sala; as crianças com as próprias crianças não aceitem... pronto acho que parte um bocadinho daí. Mas principalmente, tinha que vir primeiro de fora para dentro. É sempre diferente ouvir alguém de</p>	<p>“(...) tinham que tentar arranjar um currículo que fosse ao encontro das nossas necessidades aqui: à multiculturalidade que há na sala. Como? Teria que ser uma formação pós-laboral, por exemplo.” (E1)</p> <p>“aqui na nossa comunidade estão muitas culturas diferentes. E eu acho que era importante termos essa formação porque muitas vezes não sabem bem como atuar em determinados aspetos e é verdade. As próprias crianças</p>	<p>Só se englobar os pais. Eu acho que isso tem que ser feito com as famílias. Ao nível da língua, se houvesse alguém estipulado para ajudar. Nos portugueses falamos muito, muitos papéis, mas na prática é difícil. (A1)</p> <p>Se tivéssemos mais formação era melhor, para estarmos integrados e mais à vontade.” (A2)</p>	

	fora, porque ouvimos de forma diferente. (COORD.)	das salas, muitas vezes olham de outras maneiras os que vêm porque não são tão bem aceites. (...) Quando surge uma ocasião dessas eu acho que é muito bom estarmos preparadas para isso. Mas eu acho que não estamos muito. Ficamos sempre de pé atrás. E ate porque com as famílias devemos abordar esse assunto à vontade. Porque há muita gente que não tem à vontade e isso passa para as crianças também.” (E2)	
--	---	--	--