

*Para a minha outra avó: D<sup>a</sup> Angélica.*

## **Agradecimentos**

À Força que sempre me protegeu, mesmo quando eu não via a verdade. Devo-Te o folgo e a força ativa do meu ser, a coragem e sabedoria: Obrigada Deus, Criador de todas as coisas, Jeová.

Mãe e Pai, por todo o amor, carinho, esforço e dedicação. Todo o sofrimento por verem a ‘filhota’ sair do ninho para ir estudar longe. Um obrigado não chega, nada paga este amor e nada nunca o retribuirá.

Tia Angélica, a quem já dediquei este relatório e a quem nunca poderei retribuir tamanho favor e amor, por me ter acolhido na sua casa todos estes anos. Por todo o suor e preocupação, amor e dedicação o meu maior obrigado!

Também à família Gregório, por todo o apoio moral. Saber que tinha os primos ali do lado, como uma família disposta a ajudar em tudo o que precisasse foi sem dúvida imprescindível nesta etapa de vida.

Avô João, por toda a ajuda em especial no último ano em Santarém e minha avó Maria. É uma bênção ter-vos na minha vida a amarem-me e a verem-me crescer.

Meus ‘caçulas’, confidentes, caras-metades, João e Mariana, por aturarem o mau feitio da mana mais velha e por estarem sempre presentes em tudo e para tudo.

Às minhas fiéis e grandes amigas: Vânia Correia, Jessica Dias e Filipa Afonso, um obrigado por todo o amor, companheirismo e apoio em todos os sentidos. Já não se fazem amizades destas e por isto tudo e muito mais levo-vos para sempre no meu coração.

A todos os professores e corpo não docente da Escola Superior de Educação de Santarém que me auxiliaram nesta jornada. Um obrigado especial à minha orientadora Maria João Cardona por toda a paciência e ajuda em todos os sentidos, especialmente nesta última etapa. Agradeço também à professora Isabel Piscalho pelo forte apoio moral no estágio em Jardim de Infância.

Às instituições que me acolheram nos meus estágios, especialmente às duas Mestrado, assim como às educadoras cooperantes Isabel Moura e Julieta Rodrigues, pela transmissão de conhecimentos e dedicação em faze-lo.

Um último, mas não menor agradecimento ao Centro de Tempos Livres, que me permitiu fazer o estudo que se segue, em especial às educadoras Nina e Isabel pelo apoio e colaboração.

## **Resumo:**

Este é o trabalho de apresentação de percurso académico que partiu da experiência vivenciada durante os estágios e deu lugar a uma pesquisa sobre o tema: *Estereótipos de género em idade pré-escolar e estratégias promotoras da igualdade*.

O relatório está organizado nas partes seguintes: apresentação do trabalho realizado nos estágios curriculares de Mestrado em Pré-escolar; trabalho de pesquisa sobre a temática e estudo com docentes e alunos a lecionar no ensino pré-escolar.

O estudo foi planeado para ouvir crianças e educadoras com o objetivo de conhecer alguns dos estereótipos de género presentes na educação de infância assim como algumas estratégias que as docentes utilizam nas suas práticas educativas. A recolha de informação passou por entrevistas a toda a população e posteriormente sessões de filosofia com as crianças, utilizando a metodologia inspirada na “Filosofia para crianças” de Matthew Lipman.

Como principais conclusões retiradas deste estudo afirma-se que é considerável o esforço da população docente na mudança de mentalidades, seja nas crianças, seja na comunidade escolar e familiar. No entanto, as contradições entre o trabalho realizado na educação de infância e os modelos familiares é uma das maiores dificuldades verificadas. Existem realidades distintas constatadas pelas crianças que acabam por reforçar a construção de estereótipos, no que diz respeito à igualdade das tarefas realizadas, dentro e fora do lar, por homens (pai) e mulheres (mãe).

O desenvolvimento desta pesquisa foi de extrema relevância para o futuro trabalho enquanto educadora de infância nomeadamente na área da Formação Pessoal e Social, que é a área interdisciplinar que mais se deve dar importância nesta e em todas as fases da educação.

**Palavras-chave:** Educação de Infância, Género, Estereótipos, Intervenção educativa.

**Abstract:** This is a presentation of an academic work, path from the experience lived during the internships that have given way to a search about the topic: *Gender stereotypes and equality strategies in pre-school*.

The report is organized into the following parts: presentation of work in internships of master degree in preschool education; research work about the topic and study research with teachers and students to teach in preschool education.

The study was designed to listen children and teachers in order to discover some of the gender stereotypes present in childhood education as well as some strategies that teachers use in their educational practices. For gathering information it was used interviews to the entire population. Subsequently it was used philosophy sessions with the children, using the methodology inspired in the "Philosophy for Children" by Matthew Lipman.

As main conclusions of this study is considerable the effort of the teaching population in changing the mentalities of childrens, school and family community. However, the contradictions between the work done in early childhood education and family patterns is one of the biggest problems encountered. There are different situations identified by children who end up strengthening the construction of stereotypes with regard to equality, of tasks performed inside and outside the home, by men (father) and women (mother).

The development of this research was extremely important for my future work as a kindergarten teacher in particular in the area of Personal and Social Education, which is an interdisciplinary area that more importance should be taken in all form of Education.

**Key-words:** Childhood Education, Gender, Stereotypes, Educational Intervention

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
<b>1ª PARTE – CONTEXTOS DE ESTÁGIO.....</b>	<b>9</b>
1. Estágio em creche .....	9
1.1. Caracterização da instituição, do grupo e do ambiente educativo .....	9
1.2. Projeto de trabalho realizado .....	11
2. Estágio em jardim-de-infância .....	14
2.1. Caracterização da instituição, do grupo e do ambiente educativo.....	14
2.2. Projeto de trabalho realizado.....	17
<b>3. Autoavaliação do percurso de aprendizagem profissional: questões e problemas ..</b>	<b>22</b>
<b>2º PARTE – ESTÉREOTIPOS DE GÉNERO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E</b>	
<b>ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE IGUALDADE.....</b>	<b>25</b>
<b>1. Enquadramento teórico.....</b>	<b>25</b>
1.1. Definição de conceitos.....	25
1.2. O papel da escola na formação das identidades de género .....	26
1.3. O papel do\a educador\ a na promoção de uma maior igualdade entre géneros .....	29
<b>2. Estudo realizado .....</b>	<b>33</b>
2.1. Objetivo e Natureza da Pesquisa .....	33
2.2. Contexto de Estudo .....	37
<b>3. Apresentação e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>40</b>
3.1. Estudo realizado com as crianças .....	40
3.1.1. Entrevistas.....	40
3.1.2. Sessões de filosofia desenvolvidas .....	41
3.2. Estudo com as docentes .....	44
<b>4. Considerações Finais .....</b>	<b>47</b>
<b>REFLEXÃO FINAL .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>55</b>
Fontes Legislativas: .....	58
<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>

## Índice de figuras

<i>Figura 1</i> – Planta da Sala da Creche .....	10
<i>Figura 2</i> – Atividade: ‘Caminho das Texturas’ .....	12
<i>Figura 3</i> – Atividade de exploração de tátil: Massa de pão.....	12
<i>Figura 4</i> – Planta da sala de jardim-de-infância.....	16
<i>Figura 5</i> – Resultado das atividades referentes ao ‘Quadro do brincar’: ‘Livro do Brincar’ .....	18
<i>Figura 6</i> – Atividades de expressão motora e dramática referente ao continente Americano ....	19
<i>Figura 7</i> - Construção do planisfério: pintura com aquarela, canetas de feltro e lápis de cor ( <i>sem as ‘pessoas animadas’ referentes ao jogo</i> ) .....	20
<i>Figura 8</i> – Parte do painel de exposição referente aos continentes Africano e Americano.....	21
<i>Figura 9</i> - Questões principais do trabalho de estudo .....	33
<i>Figura 10</i> - Objetivos principais do trabalho de estudo .....	33
<i>Figura 11</i> – Etapas do trabalho de estudo.....	36
<i>Figura 12</i> – Tabela de caracterização das Educadoras.....	38
<i>Figura 13</i> – Tabela de caracterização das Crianças .....	38

## INTRODUÇÃO

Este Relatório Final, elaborado no âmbito do Mestrado de Ensino em Pré-escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém serve para o cumprimento da finalização do grau correspondente ao ensino indicado, determinado no Regulamento Geral deste mesmo Instituto. (Regulamento nº 618/2010, de 29 de junho de 2010)

Cardona (2001) afirma que é através da prática que se inicia o desenvolvimento profissional: na maneira como cada um vive a sua profissão e todo o processo evolutivo ao longo da carreira. Os estágios realizados durante este Mestrado, assim como as aulas assistidas em simultâneo, são componentes essenciais a este relatório, pois foi a partindo destes que foi possível a interligação de toda a informação teórica/prática com a formulação do projeto, estratégias e metodologias a aplicar. Permitiu o desenvolvimento das competências básicas para um futuro desenvolvimento profissional promotor.

A observação e reflexão da realidade educativa levou-me à problemática e consequente tema do estudo que se segue, debaixo da temática: *Estereótipos de género em idade pré-escolar e estratégias promotoras da igualdade*. A opção por esta problemática partiu da frustração vivenciada especificamente no estágio em Jardim de Infância, no que diz respeito a ideias estereotipadas apresentadas pelas crianças relativamente ao género.

Maccoby (1980), afirma que entre sexos as capacidades físicas e psicológicas são as mesmas sendo possível cada individuo fazer a escolha do que mais lhe apraz produzir. O objetivo principal deste estudo é procurar saber o que são estereótipos de género, como estes se constroem na idade pré-escolar e compreender como estes podem ser trabalhados e desconstruídos nas práticas educativas.

Partindo deste objetivo, com boa orientação da professora doutorada Maria João Cardona, foi delineado o trabalho de pesquisa que apresento neste relatório. Depois de clarificar alguns conceitos, tais como: sexo e género, papéis e estereótipos sexuais, procurei conhecer qual o papel que escola pode ter na promoção de uma maior igualdade entre géneros e qual o papel que o/a educador/a deve adotar neste trabalho.

No estudo realizado é distinto o trabalho com as crianças e com as educadoras. O estudo com as crianças é constituído por duas etapas: as entrevistas, cujo objetivo foi conhecer quais os principais estereótipos nos papéis atribuídos aos progenitores (pai e

mãe) e a homens e mulheres no geral. Posteriormente, as sessões de ‘Filosofia para crianças’, com base na metodologia de Matthew Lipman. Estas sessões, como nos explica este autor, têm como método a apresentação de uma problemática por meio de atividades de reflexão em grupo com o professor como moderador.

Com as educadoras foram concebidas somente entrevistas com o objetivo de conhecer o ponto de vista pessoal de cada membro relativamente à temática, o trabalho que realizam e a formação recebida para trabalhar estas questões.

Este relatório está assim dividido em duas partes, onde na primeira é apresentado o percurso realizado nos dois contextos de estágio durante a matrícula de Mestrado em Educação Pré-escolar, seguido de uma avaliação deste percurso de aprendizagem, explicitando o processo até à escolha da temática da pesquisa. Na segunda parte é feita a apresentação do estudo, diferenciando: o enquadramento teórico, definindo os conceitos abordados e os papéis da escola e do/a educador/a neste âmbito; os objetivos e opções metodológicas, caracterizando a natureza do estudo e, por fim a apresentação e discussão dos dados recolhidos e principais conclusões do estudo.

Para finalizar, faço uma reflexão final sobre o percurso global de aprendizagem refletindo as implicações para o meu futuro enquanto docente de educação de infância. Espero que a leitura deste relatório seja tão prazerosa como foi a sua realização e que seja um documento esclarecedor na tradução dos conhecimentos adquiridos pela autora.

## **1ª PARTE – CONTEXTOS DE ESTÁGIO**

### **1. Estágio em creche**

#### **1.1. Caracterização da instituição, do grupo e do ambiente educativo**

O primeiro estágio teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, da responsabilidade da diocese de Santarém. As normas de funcionamento que esta instituição procura ministrar é a de uma educação de caráter Católico centrando-se num atendimento individualizado a cada criança, num ambiente seguro e com normas de rotinas de higiene organizadas. (Regulamento Interno, IPSS Diocese de Santarém, 2000, p.23)

Este estabelecimento está situado no centro da cidade, perto de serviços e habitações com a capacidade de abarcar duzentas e vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os seis meses e os seis anos. O edifício no ano de 2006 foi remodelado e melhorado com equipamentos e materiais adequados às necessidades de todas as crianças.

O horário de abertura desta instituição é às 7:30 podendo receber crianças desde as 8:00 até às 9:30 e encerra às 19:00, podendo as crianças sair desde as 16:30 às 18:30. O ano letivo inicia-se em setembro e termina em julho, encerrando no mês de agosto assim como todos os dias de interrupção no calendário escolar.

Todas as informações para caracterizar a instituição foram retiradas através de pesquisa, observação direta e do projeto da mesma intitulado “Educar para a vida”. Este tem como objetivo estimular nas crianças atitudes de respeito e de valor crítico pelo meio ambiente, bem como uma interligação entre a preparação para a vida e a construção de um futuro consciente e responsável.

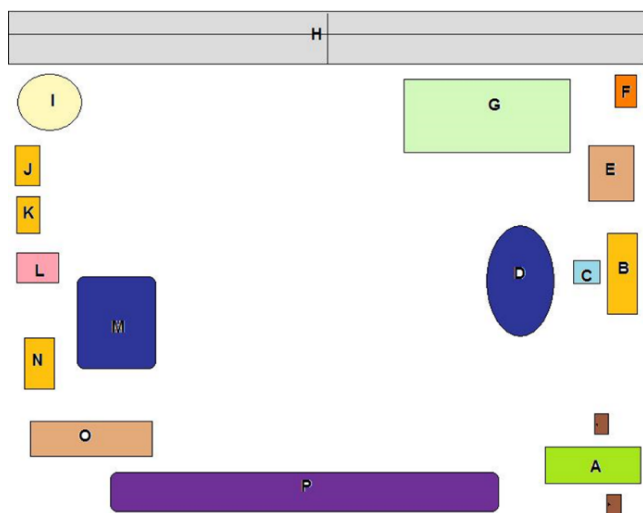
Pude observar que em termos pedagógicos esta é uma instituição que fomenta a igualdade entre todas as crianças, envolvendo sempre as famílias em todos os acontecimentos possíveis, por meio de convívios, reuniões e de registos diários de bem-estar fisiológicos\emocionais. A formulação das planificações e a abordagens estratégicas a desenvolver com as crianças durante o estágio nesta valência teve esta conceção em consideração.

Esta unidade contém duas valências em pré-escolar: a creche, com a vertente de berçário e o jardim-de-infância. Existem sete salas da valência de creche: duas de berçário, duas de um ano, duas de dois anos e uma heterogénea de um e dois anos. A valência jardim é composta por seis salas: duas de três anos, duas de quatro anos e duas de cinco anos. Existe um refeitório que confeciona diariamente duas refeições diárias e

três copas de alimentação para as torres laterais, onde se encontra a valência de creche, assim como várias casas de banho, devidamente equipadas, dentro e fora das salas.

No espaço exterior estão situadas duas das salas e uma biblioteca. O espaço de recreio é constituído por um local coberto com o chão forrado com relvado sintético e baloiços. O restante espaço é cimentando sem cobertura e contém alguns brinquedos de grande porte.

A sala onde decorreu o estágio na valência de creche é constituída por uma casa de banho devidamente adequada a responder a todas as necessidades fisiológicas das crianças. O espaço de atividades estava dividido por duas áreas de tapete: uma mais ampla, onde eram realizadas a maior parte das atividades e uma menos ampla, que possuía um espelho e almofadas para momentos de estimulação de sentidos. Existia também uma área de atividade exploratória, constituída por elementos da ‘casinha’ como cozinha, cama e mesa, adequadas ao tamanho das crianças. Havia uma mesa redonda, de porte maior, onde eram realizadas atividades de expressão plástica (*Fig. 1*).



**Figura 1** – Planta da Sala da Creche

**Legenda:** A-hall de entrada B\J\K\N- armários suspensos C- espelho D\M- tapetes E\O- armário F- sofá G- área da ‘casinha’ H- janelas I- mesa L-biblioteca P-wc.

O grupo heterogéneo era constituído por crianças com idades compreendidas entre um e dois anos. Tinha inicialmente catorze crianças juntando-se posteriormente uma do sexo masculino, ficando por fim o total de quinze crianças. Em termos género existiam quatro crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino.

De um modo geral era um grupo bastante calmo em termos relacionais, existindo poucos conflitos e agitação, com uma convivência muito harmoniosa. No que diz respeito ao desenvolvimento motor e cognitivo do grupo, a marcha já tinha sido adquirida por quase todas as crianças, expeto por duas. Uma delas encontrava-se a dar os primeiros passos, precisando assim de auxílio para a mobilidade nas rotinas. O controlo dos esfíncteres, quando acordadas, estava presente somente em três das crianças e a dormir em uma.

A partir da minha observação pude concluir que era um grupo carenciado em termos de afeto, como é característico da idade e etapa cognitiva em que se encontravam, por essa razão, existia uma necessidade de vinculação com uma entidade presencial. Isto dava-se também porque a maioria, mesmo as de dois anos, não possuía experiência em creche sendo esta a primeira sala que frequentavam. Relativamente ao envolvimento parental todas as crianças eram trazidas e levadas pelos pais ou avós o que demonstrava que todos participavam minimamente na nova vida escolar de cada criança.

### **1.2. Projeto de trabalho realizado**

Para a elaboração da minha prática educativa utilizei como base o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, onde cabe à escola a responsabilidade da elaboração de um Projeto Educativo, no qual deve explicar “os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir”.

Desta forma, segui como base as principais finalidades do Projeto Educativo da Instituição cujo tema ‘Educar para a vida’ visa “proporcionar experiências de aprendizagem que promovam valores nas crianças, de futuros cidadãos conscientes e preocupados com eles próprios, com os outros, com o meio ambiente e com o mundo em que vivem sabendo respeitar diversas culturas”. (Projeto Pedagógico da Instituição “Educar para a vida”, 2003, p.15)

O Projeto Pedagógico de Sala intitulado ‘A brincar descobrimos o mundo’ e realizado pela educadora cooperante focava-se sobretudo “nas descobertas feitas pelas crianças; na descoberta de si próprio e do outro e por fim na descoberta do mundo.” (Projeto Pedagógico de Sala; 2014/2015, p. 11)

O Projeto de Estágio procurou então ir ao encontro dos princípios pelos quais a educadora tinha como base tendo como objetivo principal a descoberta do mundo, por parte das crianças, através da estimulação dos sentidos: visuais, paladar-olfativos, táteis e auditivos.

Piaget (1952) utilizou o termo ‘sensório-motor’ para definir a abordagem direta e física da aprendizagem, sendo ‘sensório’ referente à maneira de como as crianças mais novas recolhem a informação vinda do meio que as rodeia e ‘motor’ ao modo como aprendem através da ação física. (Piaget, Jean, 1932, p.56)

Assim, este projeto teve como principal objetivo utilizar toda uma diversidade de estímulos motores através de sensações, articulado às brincadeiras espontâneas de cada criança e atividades planificadas.

O ‘caminho das texturas’ (Fig. 2) foi umas das atividades direcionadas que teve bastante sucesso. O objetivo principal desta atividade era que as crianças pudessem explorar diferentes sensações, através de texturas expostas num tapete, com as diferentes partes do corpo (pés, mãos, joelhos).



Esta atividade foi bem-sucedida pois todas as crianças se encontravam motivadas a participar e acabou por ser coordenada com a do dia anterior, onde foi reproduzida plasticina com massa de pão e corantes, para exploração tátil (Fig.3).

A interpretação teatral de contos infantis foi algo que me trouxe bastante realização na medida em que todas as crianças se sentiam muito envolvidas e felizes e por isso constato que esta foi também o tipo de atividade que maior gosto tive em desenvolver com o grupo. Os momentos



pedagógico-didáticos que senti mais dificuldade dizem respeito à capacidade de gerir pequenos conflitos que por vezes surgiam no decorrer das atividades, dificultando a retoma do meu raciocínio e provocando o desinteresse das crianças. Um exemplo prático disso era quando contava uma história, pois todas as crianças queriam se posicionar o mais perto possível do livro, querendo o colo. Uma das formas que adotei para conseguir ultrapassar este desafio foi por me colocar numa posição que impossibilitasse as crianças sentarem-se ao meu colo, sempre tendo em conta a posição dos mais velhos atrás dos mais novos para que todos conseguissem disfrutar da atividade.

As conversas que tive com a educadora e auxiliar ajudaram-me muitas vezes a tomar decisões tanto no tipo de atividades a realizar assim como métodos a utilizar para ultrapassar dilemas encontrados. Conforme é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é da obrigação do educador partilhar com outros adultos igualmente responsáveis na educação da criança, todos os conhecimentos adquiridos e formados sobre a criança. Constatou por isso que a minha integração nesta comunidade escolar foi bastante positiva na medida em que me esforcei sempre para a promoção de um funcionamento equilibrado e harmonioso. Como consequência, desenvolveu-se uma boa relação entre mim e as crianças assim como com a educadora cooperante, auxiliar educativa e restante pessoal docente e não docente.

As sugestões da educadora cooperante e a liberdade que me era concebida foram essenciais para uma melhor compreensão da dinâmica da valência, assim como do grupo em questão. Procurei por isso estar sempre aberta as sugestões, tentando participar e questionar todas as atividades e momentos do dia, de forma a adotar a atitude certa. Assim, de dia para dia sentia-me mais à vontade para participar enquanto mediadora das atividades, diminuindo a minha retração por me expor.

Segundo o Despacho Normativo nº 50\2005, a avaliação que é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, tem por objetivo diagnosticar insuficiências e dificuldades a nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo.

A avaliação foi feita através da observação das ações realizadas pelas crianças antes, durante e depois das atividades, com registo escrito, em vídeo ou fotográfico das suas reações ou produções. Estes registos eram posteriormente observados e refletidos. As atividades, muitas vezes, eram repetidas durante a semana de modo a entender se os objetivos de cada uma tinham sido efetivamente cumpridos. Era notório por parte das crianças, a previsão do processo da atividade demonstrando assim o cumprimento do objetivo de cada atividade.

A avaliação final do projeto foi realizada de duas formas: uma exposição das fotografias legendadas para a comunidade escolar e familiar e uma apresentação em *slide show* às crianças onde as mesmas puderam reviver todos os bons momentos passados em sala. Na primeira fase afixou-se, nos painéis disponíveis para o efeito, todos os registos fotográficos das atividades realizadas com as informações fundamentadas assegurando sempre o máximo interesse das crianças.

Finalmente, no *slide show* as claras expressões de alegria ao reviverem os momentos passados, demonstrou que o objetivo do projeto foi concretizado com sucesso.

## **2. Estágio em jardim-de-infância**

### **2.1. Caracterização da instituição, do grupo e do ambiente educativo**

O segundo estágio da prática supervisionada em ensino no contexto de jardim-de-infância foi realizado na cidade de Santarém, numa zona habitacional. A escola em questão estava sob tutela da rede pública e dependia da entidade oficial Ministério da Educação. Esta pertencia a um Agrupamento de Escolas e não possuía um Plano Curricular de Escola, mas antes um Projeto Educativo de Agrupamento (PEA).

O PEA tem um período de três anos de implementação e tem como principal objetivo a construção partilhada de ensino, onde são definidas quatro dimensões de construção para uma aprendizagem de qualidade: pedagógica, organizacional, social e relacional. Ou seja, dimensões que pretendem “pensar o agrupamento como um todo educativo e inclusivo que permita a aquisição de conhecimentos, competências e valores, através da participação responsável de todos, no sentido de fomentar o prosseguimento de estudos e/ou a integração na vida ativa.” (Projeto Educativo de Agrupamento, 2013, p. 45)

Este centro escolar comporta duas valências: o jardim-de-infância, com crianças dos 3 aos 5 anos de idade e o 1º Ciclo do Ensino Básico constituído pelos quatro anos de escolaridade primária obrigatória. Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento, a medida de segurança básica é que “as crianças devem ser confiadas diretamente aos educadores ou às assistentes operacionais (...) As crianças só podem sair do jardim-de-infância acompanhadas pelos pais, encarregados de educação ou familiares, conforme conste no processo da criança. (...)” (Regulamento Interno de Agrupamento, 2013, p.56).

Esta instituição tem dois espaços exteriores: a entrada da escola e o recreio. O espaço de entrada possui um jardim com árvores e bancos, uma portaria e ainda um espaço de cultivo que se encontrava abandonado.

O segundo espaço onde as crianças brincavam, era constituído por uma zona de baloiços com chão sintético adequado à segurança das crianças e uma zona de espaço aberto. Também um campo de jogos vedado com bancadas e iluminação; um pequeno alpendre e uma entrada com dois portões de acesso às traseiras do edifício. Aqui existem escadas de acesso ao primeiro andar, rampas para deficientes e ainda uma zona de caldeiras de aquecimento.

No rés-do-chão há um espaço polivalente coberto e amplo com elevador, um corredor que liga várias salas: duas de jardim-de-infância, uma de 1º ciclo e ainda uma

sala de expressão plástica. No segundo corredor deste mesmo espaço, encontramos duas casas de banho para os alunos e o refeitório. Ainda neste piso, no espaço polivalente, encontramos uma porta que nos dá acesso a um espaço interdito a crianças, que comporta: uma casa de banho para deficientes, duas arrecadações de materiais, uma copa com despensa e uma sala de assistentes operacionais com mesas de almoço e um micro-ondas. Nesta zona existe também uma porta para o exterior com um pequeno terraço.

Esta escola, por ser do carácter público, possui um horário de funcionamento menos alargado, tanto ao nível organizacional como ao nível da prática educacional. No que diz respeito ao nível organizacional são notórias dificuldades por parte dos funcionários devido a um excessivo número de tarefas que lhes são atribuídas. Relativamente à prática educacional, no que diz respeito à valência do pré-escolar, penso que os grupos acabavam por sair um pouco prejudicados devido ao tempo desta prática se cingir a quatro horas e meia por dia.

A sala do grupo um estava dividida em diferentes áreas de brincadeiras: ‘casinha’, jogos de mesa, jogos de chão, biblioteca, computador, pintura, quadros (branco magnético, preto de ardósia e interativo), mesa de expressão plástica e fantoches (Fig. 2).

A área da ‘casinha’ era constituída pelos elementos de uma casa, como uma cama, cozinha com armários e lava-loiça, tábua para passar a ferro, mesa de refeições e ainda bonecos com as respetivas roupas.

No computador estavam instalados *softwares* como jogos dos sons, de memória, entre outros.

Nos jogos de mesa existiam variados tipos de jogos como: dominó, legos, tangram, puzzles, jogos de enfiamento, etc. Os jogos de chão eram situados num tapete com uma pista estampada onde as crianças podiam simular corridas. Aqui havia gavetas com diferentes materiais como carros de plástico com vários tamanhos, carros de madeira, animais, blocos para construções, e muito mais.

A área da biblioteca tinha dois sofás e uma pequena estante com alguns livros, alguns deles construídos pelo grupo, adequados às várias faixas etárias. A área dos fantoches era um pequeno espaço, junto à biblioteca, que permitia às crianças dramatizarem com fantoches as histórias contruídas outrora.

O quadro branco magnético era o local onde eram afixadas as faltas e as condições meteorológicas, partindo sempre de uma caixa que continha letras, números e imagens.



método maioritário as expressões, nomeadamente a plástica. Isto era notório através da distribuição da sala que possuía três áreas para o efeito como descrito anteriormente.

## **2.2. Projeto de trabalho realizado**

O Projeto Curricular de Sala (2012\13) da sala onde me encontrei a estagiar tinha como objetivo o desenvolvimento de todas as áreas de domínio curricular, nomeadamente: a formação pessoal e social; conhecimento do mundo; expressão e comunicação; domínio da linguagem e da abordagem da escrita e matemática.

Este projeto tinha como principal foco a articulação curricular perante ações a desenvolver junto das famílias e comunidade escolar. Não era restrito nem condicionado a uma ação educativa, mas baseado nas várias áreas de conteúdo e em temas que procuravam atender a todas as necessidades do grupo. (Projeto Curricular de Sala, 2012\13, p. 6)

É importante referir que a prática pedagógica da educadora tinha como base a construção de materiais didáticos para a implementação nas áreas de exploração livre. Assim a maior parte do material que constituía cada área, como os fantoches e suas histórias ou até muitos livros da biblioteca, eram construídos pelas crianças.

Desta forma, a construção do Projeto de Estágio para esta valência, procurou ter a mesma articulação presente no Projeto Curricular de Sala (2012\13) assim como a prática da educadora cooperante.

O Projeto para esta valência iniciou-se de forma muito natural pois teve como ponto de partida um outro que decorria quando iniciei o estágio. Este era intitulado “Santarém através dos olhos das crianças” e tinha como finalidade dar a conhecer aos grupos de jardim-de-infância a área geográfica do seu centro escolar, situando-o no espaço cidade, criando uma linha temporal histórica entre as gerações pais\filhos. O trabalho já se encontrava na terceira fase de desenvolvimento (a recolha e tratamento de dados) servindo assim de base para a primeira fase do projeto estágio intitulado ‘A brincar pelo Planeta Terra’.

Inicialmente procurei ter em conta a personalidade deste grupo de crianças: tinham incutidas todas as tarefas e regras necessárias para uma boa dinâmica da sala mas bastante ansiosas. Era notório a vontade extrema de participar nas atividades e nas conversas, mas muitas vezes não conseguiam dar oportunidade aos seus colegas de intervirem. Perante estas características pensei ter como linha condutora geral os

domínios de aprendizagem da formação Pessoal e Social nomeadamente Identidade/Autonomia e Convivência Democrática/Cidadania.

A situação de campo que me levou à escolha do tema a abordar surgiu numa conversa de tapete onde as crianças fizeram referência a países onde alguns dos seus parentes moravam. Assim, pensei em trabalhar a área do Conhecimento do Mundo seguindo a linha do projeto base, que tratava o ambiente social e geográfico da cidade, alargando-o para uma dimensão mais global.

Assim a finalidade deste projeto educativo passou por contextualizar o grupo sobre o ambiente natural e social em que estavam inseridos, transportando-os para os costumes sociais e características do ambiente biológico de cada continente do planeta Terra, articulando e contextualizando com ideais de solidariedade, cidadania e identidade social.

As atividades de cada semana eram relativas a um continente específico, sendo introduzidas pelas conversas em grupo. Durante a semana, eram realizadas as atividades planeadas que davam a conhecer determinadas características diferenciadoras de cada continente.

As situações pedagógico-didáticas em que me senti mais confiante foram os contos e dramatizações de histórias, que aconteciam com frequência na rotina diária da sala. Destaco a construção do gráfico de barras ‘brincar no antigamente’ que resultou no ‘Livro do Brincar’, atividade que conectou o projeto base ‘Santarém através dos olhos das crianças’ ao meu projeto de estágio. (Fig.5)



*Figura 5 – Resultado das atividades referentes ao ‘Quadro do brincar’: ‘Livro do Brincar’*

Esta atividade tinha como objetivo principal dar a conhecer às crianças, de forma estatística, quais as brincadeiras que os pais tinham quando eram crianças na área habitacional da escola. Sinto que consegui adaptar a minha ação às dificuldades apresentadas, passando assim de uma atividade conjunta a uma atividade por grupos, onde cada elemento teve a sua participação ativa na construção do gráfico. Numa última fase foi feita uma reflexão em grupo onde foi notório o cumprimento o objetivo principal pela elaboração do livro. Isto trouxe-me uma grande satisfação na medida em que criou uma base sólida para o desenvolvimento do meu projeto.

Outras atividades que senti que foram bem-sucedidas estiveram subjacentes à temática do continente Africano. A maior parte das atividades, do ponto de vista da gestão do grupo, concentração e motivação do mesmo, foram notórias. O reconhecimento dos animais do habitat africano, os jogos dramáticos\motores relativos aos mesmos animais, assim como a organização destes em grupos de características, foram claramente ao encontro dos interesses do grupo (Fig.8)

No que diz respeito à temática do continente Americano, a atividade relativa aos diferentes estados da água trouxe bastante edificação a todos, pois foi clara a aquisição de novos conceitos. Todo o grupo ficou com a noção dos diferentes estados em que a água se pode encontrar, acabando por desconstruir ideias erradas através do preenchimento da ‘folha de registo’ que auxiliou a posterior avaliação da atividade. Também foram realizadas atividades de expressão motora e dramática que deram a conhecer algumas danças e músicas típicas de alguns locais do continente: samba do Brasil, folk dos EUA e música tribal das tribos indígenas americanas (Fig. 6)

As situações pedagógico-didáticas que senti mais dificuldade estão ligadas à organização do grupo no que diz respeito à apreensão da regra específica: esperarem pela sua vez de participar oralmente nas conversas. Deparando-me com esta dificuldade senti necessidade



Figura 6 – Atividades de expressão motora e dramática referente ao Continente Americano

de arranjar estratégias para gerir as participações de forma a serem produtivas. A principal foi a organização de estações de trabalho de maneira a que todos participassem. Nas atividades de expressão motora ou de reflexão de tapete, algumas músicas ou lengalengas com gestos, foram essenciais à dinâmica de grupo. É importante referir que, perante a minha avaliação, este tipo de estratégias foram funcionando gradualmente.

A integração na comunidade escolar passou, inicialmente, pela participação de tarefas, como o envolvimento com as crianças seja dentro da sala de aula, como me é competido, seja nas horas das refeições, higiene e recreio o que trouxe desde logo uma relação gratificante com as mesmas. Outra forma de integração foi a assistência às

reuniões de professores para as atividades das épocas festivas. Nomeadamente nas atividades festivas da Páscoa foi-me solicitada a participação ativa com todas as turmas da escola. Desta forma consegui conhecer assim as principais particularidades e características de cada grupo de alunos assim como cada docente responsável pelo mesmo.

A relação com a equipa pedagógica desta sala foi desde logo proveitosa por existir um diálogo franco com a educadora cooperante e assistente operacional sobre todas as características do grupo e estratégias educativas mais ou menos adequadas.

Relativamente à capacidade de planificar a ação pedagógica, fiz o máximo para ter em mente a seguinte citação de Zabalza (1994), que pode ser vista como possível definição: “ (...) prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações, e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar.” (Zabalza,1994, p. 16)

Esta foi melhorando ao longo do tempo, no entanto, ainda necessitaria de aperfeiçoamento no que diz respeito à previsão da duração de cada atividade. Senti que muitas das situações que previa não aconteciam, necessitando assim de improvisar algumas vezes. Ter de improvisar no decorrer das atividades foi algo que na maior parte das situações correu bem mas não será viável para situações futuras na medida em que pode levar a noções científicas erradas e a falhas na compreensão de conceitos.

A avaliação do projeto mostrou o cumprimento dos objetivos definidos em cada atividade, pois foi clara a aprendizagem do grupo sobre os diversos domínios abordados. Foi muito recompensador ver, através das reflexões feitas no final de cada atividade e dos registos que me competiam, que a maior parte das crianças adquiriu novos conceitos. Esta era feita a partir da observação direta registos fotográficos e reflexões em grupo registadas em diário de bordo ou folhas de registo.

A avaliação final deste projeto teve como primeira parte a construção do ‘jogo o planisfério’, onde a cada continente correspondiam pessoas animadas com características culturais de cada local. O resultado



*Figura 7 - Construção do planisfério: pintura com aquarela, canetas de feltro e lápis de cor (sem as ‘pessoas animadas’ referentes ao jogo)*

da avaliação final foi surpreendente, visto que a maior parte do grupo demonstrou saber quais as localizações de cada continente no planisfério, assim como alguns países que a eles pertencem. Demonstraram saber que Portugal está localizado na Europa e que Santarém fica em Portugal.

Na segunda parte, foi realizada uma exposição, relatando toda a ‘viagem’ feita ao longo do projeto, tendo como pano de fundo um mural de mãos construído pelas crianças debaixo do tema: ‘União e Respeito’. Para além destes painéis, existiam mesas com trabalhos móveis realizados durante este período como “o livro das brincadeiras do antigamente”, atividade conectora do projeto existente ao de estágio; os aviões em



*Figura 8 – Parte do painel de exposição referente aos continentes Africano e Americano*

origami’, os cartões de cidadão do mundo com a identificação e representação em desenho de cada criança; espalhados pelo teto do local da exposição. No geral, as crianças mostraram-se muito recetivas a estas atividades e a comunidade escolar e familiar apreciaram a visualização e explicação da exposição.

Concluindo, este foi um estágio que pelos seus grandes desafios trouxe também uma grande aprendizagem e gratificação pois foi notória a aprendizagem das crianças a respeito dos continentes, seus locais geográficos e todo o conteúdo tratado nas atividades correspondentes aos mesmos.

### **3. Autoavaliação do percurso de aprendizagem profissional: questões e problemas**

A disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a sua articulação com Estágios Curriculares foram componentes essenciais para o meu crescimento enquanto profissional reflexiva, por me dotar de métodos de articulação da teoria com a realidade observada. Proporcionou-me uma reflexão sobre a prática, onde os momentos de aprendizagem mobilizaram-me a novos conhecimentos e capacidades e consequentes competências e atitudes.

Como refere Roldão (1999), o exercício de uma profissão prevê que o profissional reflita analise e questione as suas ações. Afirma também que o papel social da escola atravessa mudanças, entre a oferta de uma base cultural comum e a procura por currículos diferenciados e multidisciplinares. A análise reflexiva deve estar então inteiramente ligada com as alterações ocorridas na sociedade e consecutivamente no conteúdo da sua atuação. (Roldão, 1999, p. 74-88)

Tendo em conta o estágio supervisionado como “um espaço em que se vivem situações de auto e hétero formação” (Cardona, M.J. 2006, p.39) tentei que, na minha prática, sempre houvesse tempo para registar o que era observado, assim como refletir sobre as implicações que essa realidade pudesse ter na dinâmica de aprendizagens.

Segundo Carvalho (2000) a reflexão é considerada uma das componentes fundamentais dos diários de bordo. Desta maneira posso afirmar que estes foram elementos fulcrais à busca por conhecimento de questões diretamente ligadas com a realidade educativa que me foi apresentada. Esta reflexão remete diretamente à autoavaliação da atuação realizada.

Ao longo destes dois semestres do mestrado, muitas foram as questões e dilemas levantados. As primeiras questões estavam particularmente relacionadas com planificação das atividades, mais especificamente na interligação dos objetivos com as metas de trabalho do projeto de sala. Desta forma, senti necessidade de expor este problema a docentes experientes e, com a ajuda das mesmas, cheguei à conclusão que seria com a experiência e análise teórica que ira ultrapassar as dificuldades.

Com a realização das pesquisas e consequentes planificações pude compreender que deve-se ter em conta as características do grupo e sua situação educativa. Assim como afirmam Alarcão (2001) deve-se tentar responder a algumas perguntas para um melhor entendimento dos níveis de conhecimento e da capacidade do grupo, tais como: “Como são estas crianças? Que já sabem? Que tipo de experiência de vida tem sido a deles?

Que coisas conhecem e por quais se interessam? Como partir destes aspetos para iniciar a aprendizagem? Que projeto de trabalho já existe organizado?” (Alarcão, 2001 p. 21-30)

Como já referi, ao longo deste percurso foram muitas as temáticas às quais levantei questões e me confrontei em dilemas, no entanto, a que prevaleceu foi a diferenciação de género.

Especificando, a situação pedagógica que me levou diretamente à escolha desta temática partiu da minha prática no último estágio do mestrado em contexto de jardim-de-infância. O grupo sob minha responsabilidade era maioritariamente do sexo masculino que, inconscientemente, me induziu a escolher tipos de atividades ‘socialmente aceites’ pelos rapazes. Um exemplo disso foi a escolha de alguns materiais tais como: jogos, livros e suas cores. É interessante notar que estas escolhas não afetaram de forma alguma a integração do grupo de raparigas, que aceitou e participou sempre com bastante interesse em todas as atividades propostas.

Neste sentido, a autora Maria João Agapito (1999) afirma que é importante que os materiais pedagógicos apresentem, tanto a meninos como a meninas, atividades e funções muito diversificadas, procurando ‘transgredir’ o que é dito tradicional de cada sexo. (Martelo,1990, p. 31) Percebi então que a categorização de género pode, por vezes, ser condicionante de determinadas escolhas na vida das crianças. A solução dos constrangimentos não passa pela categorização social de qualquer tipo, mas sim, pela análise da especificidade de cada indivíduo e grupo.

Tanner e Tanner (1992) refere que o professor deve, “juntamente com os seus companheiros, pensar sobre o que faz, procurar encontrar melhores soluções para diagnosticar os problemas, formular hipóteses de trabalho e escolher seus materiais, planifica[r] experiência[r] e relaciona[r] conhecimentos diversos.” (citado em Gimeno,1992, p.179).

Assim sendo, com a orientação da professora Maria João Cardona, cheguei à conclusão que, para um aprofundamento adequado deste tema, devia começar por conhecer melhor o que pensam as crianças, as ideias que têm relativamente ao que é socialmente aceite pelo género masculino e feminino e, a partir daí, perceber quais as estratégias mais eficazes para agir, ajudando as crianças a ultrapassar possíveis ideias estereotipadas.

As questões que me orientaram a abordar esta temática foram: Que tipos de estereótipos de género as crianças revelam? Qual o papel que o/as profissionais da

educação pré-escolar podem ter para desmistificar preconceitos relacionados com o género? Quais as estratégias e metodologias mais utilizadas neste tipo de trabalho? Quais as estratégias mais adequadas perante os preconceitos analisados?

O estudo desta pesquisa centra-se na temática: *Estereótipos de género em idade pré-escolar e estratégias promotoras da igualdade*. O objetivo deste exercício é estudar o trabalho de género e cidadania nas práticas da educação de infância, por procurar saber quais os principais estereótipos de género presentes nas crianças. Também saber a importância que algumas profissionais atribuem a este tipo de trabalho nas suas salas e quais as maiores dificuldades sentidas na desmistificação de preconceitos deste tipo.

Em tom de conclusão, o meu percurso de aprendizagem reflexiva nesta matéria, passou pela desconstrução de pré-conceitos pessoais para que a minha ação educativa fosse, e continue a ser, capaz de embarcar as especificidades de todas as crianças, respeitando os seus ritmos de desenvolvimento natural.

## 2º PARTE – ESTÉREOTIPOS DE GÉNERO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE IGUALDADE

### 1. Enquadramento teórico

#### 1.1. Definição de conceitos

Para uma abordagem adequada deste tema é necessário definir alguns conceitos. Neste sentido, é preciso compreender a diferença entre *sexo* e *género*. Posteriormente verifica-se como estes conceitos estão relacionados com os *papéis sociais e sexuais* e consequentes *estereótipos sexuais*.

Oliveira (1998) define *sexo* como: *cada uma das diversas formas, aptas à reprodução, que o homem, outros animais e plantas podem apresentar. Nos animais superiores existem dois sexos capazes de contribuir para a reprodução: machos e fêmeas.*” (Oliveira, (1998), p.7) O termo *sexo* é portanto utilizado para fazer a distinção dos indivíduos com base na sua categoria biológica: feminina ou masculina.

Distinguindo o Homem como o único capaz de interações sociais conscientes, nasce o conceito de *género*, utilizado para descrever *inferências e significações* atribuídas aos sujeitos. Estas partem do conhecimento da sua categoria sexual biológica. O *género* é portanto o processo de categorização de atitudes, valores e comportamentos decorrente das diferenças fisiológicas sexuais do ser humano. (Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C. 2009, p.12)

O *papel social* pode ser definido como “o somatório dos padrões de cultura associados a um determinado ‘status’, o que inclui as atitudes, os valores e os comportamentos atribuídos pela sociedade aos indivíduos que ocupam (...) [a] posição.” (Covas, 1995, p.115)

Martelo (1999) explica que este conceito provém da atribuição da conduta, por parte da comunidade social, ao indivíduo, face à sua função ou posição. Estes modelos servem de orientação e traçam a conduta de cada ser na maneira de realizar tarefas, obrigando-os à adoção de ações conforme as suas posições ou cargos.

Na sua definição de *papéis sexuais*, a mesma autora diz-nos que estes são diferentes maneiras de agir que coletivamente foram construídas e atribuídas a cada um dos sexos, tendo por base uma conceção que supõe uma aptidão natural dos indivíduos, segundo ao sexo. Informa-nos que a maioria das sociedades considera determinadas *tarefas, funções, atitudes, comportamentos e expectativas* correspondentes à mulher e outras ao homem. (Martelo, 1999, p. 19)

Alaine Birou (1988) define *estereótipo* como “imagem ou opinião aceita, sem reflexão, por uma pessoa ou grupo. O estereótipo exprime um juízo simplificado, não verificado, e por vezes errado, sobre este ou aquele grupo ou até sobre acontecimentos. (...) O estereótipo é um pressuposto afetivo que guardamos, como que de reserva e que surge espontaneamente para apreciar ‘a priori’ certas categorias de pessoas ou certos tipos de acontecimentos.” (Birou, 1988, p. 96)

Os estereótipos são conjuntos de pensamentos assertivos acerca das características de pessoas pertencentes a um grupo particular. Estes assumem para o ser humano uma função de adaptação, visto que permitem a estruturação do comportamento humano em categorias sociais\operacionais. Porém, estes comportam o risco de “consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade [pois] legitimam categorizações irrefletidamente generalizáveis (...)” (Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C. 2009, p.26)

Segundo o que nos informa Martelo (1999), o estereótipo de género é então “a crença de tomar como natural e congénita diferentes tarefas e condutas para a mulher e para o homem.” (Martelo,1999, p. 19)

Pode-se dizer que é por meio destas formas de pensamento mecanizado, que o ser humano socializado atribui papéis sociais aos grupos dos dois sexos biológicos, sendo eles o género masculino e feminino. No entanto, inconscientemente, estes pensamentos mecanizados naturais prejudicam muitas vezes as escolhas das funções individuais de cada sexo.

Neste sentido Maccoby afirma “por isso, mesmo se encontram diferenças sexuais entre os grupos em determinados domínios comportamentais – físico, cognitivo, emocional ou social -, o comportamento individual dos membros dos dois sexos é, frequentemente, muito semelhante.” (Maccoby, 1980, p. 223)

## **1.2. O papel da escola na formação das identidades de género**

*A Escola tem um papel preponderante neste processo, porque constitui um espaço privilegiado para a construção de [novos] valores (...)”*

(Martelo, 1999, p.23)

Maisonneuve (1967) refere-se à construção da identidade como “o(s) sentimento(s) onde a pessoa (...) exprime os seus pronomes ‘eu’, ‘me’ (...) correspondentes à [sua] presença no mundo. (...) Esta consciência corresponde também a certos conteúdos relativos aos aspetos, funções e intenções, segundo os quais, o

individuo mostra a si mesmo como o seu corpo, atributos pessoais e implicação pessoal em determinada relação, ação ou valor.” (Maisonneuve, 1967, p.146)

Saavedra (2005) apresenta um estudo etnográfico reflexivo, *Women without class* (estudo de Bettie, 2003; cit. Saavedra, 2005), sobre as vidas das alunas brancas e mexicano-americanas a frequentar o ensino secundário, que revelou que o cruzamento do género, da etnia e da classe é particularmente importante na questão da identidade de género. Este permitiu compreender como as experiências de género das adolescentes em causa tomaram forma a partir das diferenças de classe. Assim pode-se afirmar que na base das diferenças de género estão as diferenças sociais, etnográficas, raciais e de contexto histórico. Estas levam à construção de vários tipos de feminilidade e masculinidade.

O conceito de masculinidade hegemónica é referido por Saavedra (2005), como aquilo que a sociedade impõe ao género masculino que não seja: um homem não chora, um homem não sente. Afirma: “a hegemonia masculina caracteriza-se pelo repúdio e ridicularização da feminilidade, por uma emocionalidade restrita e\ou contida, pela procura de sucesso e estatuto, pela autoconfiança, agressividade e homofobia.” (Gilbert & Gilbert, 1998 citado por Saavedra 2005, p. 46)

A categorização de género pode grandemente ser condicionante de determinadas escolhas na vida dos indivíduos. Com efeito, é de esperar que o ensino educativo quebre este tipo de barreiras. A lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46\86) que veio a ser publicada a 14 de Outubro no art.º 3º, alíneas d) e j), diz-nos:

“d) O sistema educativo organiza-se de forma a assegurar o direito à diferença, mercê, do respeito pelas personalidades e pelos projetos, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação Escolar e profissional, e sensibilizar para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;”

Martelo (1999) fala-nos dos conceitos de currículo específico e currículo oculto. Apresenta o primeiro como o currículo escolar na “sua estrutura e os seus modos de ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente os conteúdos disciplinares e os manuais e o segundo a organização escolar, as relações pessoais e a ocupação dos espaços.” (Martelo, 1999, p. 43)

Pode-se contatar que a escola procura ter um papel cada vez mais central nas orientações relativas a uma promoção de uma igualdade entre homens e mulheres pela

forma que os sistemas educativos têm aparentemente disponibilizado o mesmo tipo de informação e recursos. (Pinto, 2010, p. 8)

No entanto, materiais pedagógicos portugueses veiculam concepções estereotipadas de homem\mulher. (Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C., 2009, p. 56) Em 2008, numa publicação da UNESCO, podia ler-se esta recomendação: “a maior parte dos manuais ignora largamente, leia-se totalmente, as alterações ocorridas na situação das mulheres nestes últimos decénios” (Global Monitoring Report 2008/9, p. 14)

Alvarez (2014) fala da necessidade de realização de materiais pedagógicos, para as diferentes áreas do saber, que traduzam realidades de vida desagregadoras de estereótipos de sexo, ilustradores de exemplos positivos da atuação de cada indivíduo na sua particularidade, apresentando boas práticas que envolvam homens e mulheres tanto no domínio privado, da domesticidade, como no espaço profissional e público. (Alvarez, 2014, p.13)

Da mesma forma, a organização escolar e o seu funcionamento, assim como todas as suas parcerias com a comunidade, devem tomar a responsabilidade de potenciar um processo de ensino-aprendizagem congregador de uma visão do mundo alicerçada numa atitude crítica face aos estereótipos sexistas e à ‘normalização’ da desigualdade entre mulheres e homens. (Alvarez, 2014, p.13)

O desenvolvimento deste tipo de visões nas crianças em idade pré-escolar está intimamente ligado com as dimensões pessoal, social e emocional. Assim, no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP), definidas pelo Ministério da Educação, a Formação Pessoal e Social é uma área de conteúdo transversal pois todas as componentes curriculares deverão contribuir (...) [para] atitudes e valores que (...) permitam [aos alunos] tornarem-se cidadãos conscientes e solidários capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.

É por isto desejável que seja promovido pelo jardim-de-infância uma aprendizagem ativa onde as crianças deverão ser livres de tomar decisões, falar e refletir sobre o que realizaram, assim como manipular os materiais adequados que desejam para esse fim. São este tipo de experiências que geram envolvimento social na ação, no pensamento e no sentimento. (Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C., 2009 citando Formosinho, JO., 2006, p. 50)

### 1.3. O papel do/a educador/a na promoção de uma maior igualdade entre géneros

*No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar uma entre as outras. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador quando necessário.*

(Teresa Vasconcelos, 2007 in Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C. 2009, p.61)

Sendo que já existe trabalho realizado sobre esta temática que abrange as vertentes pertinentes a serem abordadas neste subtema, a informação que apresento de seguida é retirada maioritariamente do *Guião de Educação – Género e Cidadania* (Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C. 2009).

Como é evidenciado por vários estudos, as interações educadores/as - aluno/as são reguladas por atitudes, comportamentos e acima de tudo expectativas diferenciadas em função do sexo. (Alarcão, 2008 In Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C. 2009, p.61)

Henriques (1996) verifica que, de uma forma mais ou menos consciente, o/as docentes continuam a transmitir ideias estereotipadas relativamente ao género sob a forma maioritária de comunicação: a linguagem. Assim, para que profissionais da área da docência ultrapassem esta situação é fundamental começarem por tomar consciência da sua forma de agir, refletindo sobre a conceção dos papéis sociais atribuídos ao género masculino e feminino. (Martelo, 1996, p. 41).

Os docentes devem entender que os papéis assumidos no jogo e na brincadeira estão carregados de construções culturais a ter em conta. Informam ainda que educadores e educadoras precisam saber observar estes jogos simbólicos, e interações entre as crianças, interpretá-los e transforma-los em veículos de desconstrução de preconceitos. (Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C., 2009, p. 62)

Assim sendo, é necessário que o educador esteja em constante avaliação da sua prática educativa por dar espaço a momentos de meditação pessoal e de grupo para a interiorização destas questões. O mesmo Guião refere algumas perguntas que auxiliam esta reflexão, tais como:

“Como são entendidas as questões de género? Como educamos para as questões de género? Como tornamos os espaços escolares em espaços onde não se criem estereótipos de género, de ‘raça’, de cultura, mercê dos materiais que proporcionamos e da forma como organizamos o espaço? Como selecionamos jogos ou livros?”

(Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C., 2009, p. 62, 63)

Vieira (2007) refere a transmissão de valores culturais da família para a criança como uma das principais metodologias do trabalho da docência, sendo por isso fundamental a caracterização das especificidades de cada família. A melhor forma de conseguir aplicar esta metodologia é pela promoção de uma atitude reflexiva, que questiona e apresenta novas perspectivas sociais, sem invadir diretamente o ambiente familiar. (cit. Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C. 2009 p. 63)

Resumindo o capítulo de “O papel do Educador – Exemplos de Atividades” do Guião de Educação – Género e Cidadania e Educação Pré-escolar (Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C. 2009 p.75 a 83) segue-se alguns exemplos de intervenções educativas relativamente à *organização do ambiente educativo, organização do grupo, técnicas de participação comunicativa e estratégias de clarificação de valores*, trabalho que todos educadores devem ter em conta para uma intervenção adequada a esta temática.

Relativamente à *organização do ambiente educativo* o educador deve ter em conta, estando este organizado por áreas de interesse, se estas estão de acordo com as especificidades de todo o grupo, ou se existe algum tipo de estereótipo na forma como estão organizados. Este deve refletir por se perguntar sobre o tipo e pertinência pedagógica de cada área de atividade, como estas estão denominadas, organizadas e que equipamentos integram. Assim, a decoração do espaço deve ser apelativa aos interesses comuns do grupo e para conseguir isso o docente deve ter em conta as sugestões das crianças, questionando os motivos das escolhas feitas e comportamentos adotados perante essas mesmas escolhas.

A *organização do grupo* está fortemente ligada com a organização do espaço-tempo da sala, que por vezes gera práticas de diferenciação de géneros. Assim o educador deve tomar uma posição interveniente relativamente à forma como os rapazes e as raparigas se organizam, seja na sala ou no recreio e na dinâmica que lhes está intrínseca pela reflexão em grupo de atitudes aí apresentadas.

O Guião apresenta várias sugestões de *técnicas de participação comunicativa* que dão a possibilidade ao educador de construção de uma abordagem destas questões. Destaco a que utilizei para o estudo apresentado no capítulo seguinte:

“*O grupo discussão.*” Caracteriza-se por trabalhar com o grupo de crianças uma questão controversa, onde todos tenham voz participante,

durante um período de tempo ou até encontrada uma solução. O objetivo principal é a promover a participação de intervenção numa troca de argumentos de todas as crianças, ouvindo atentamente as suas opiniões e sugestões. O resultado é que todas as crianças compreendam que a igualdade da participação de todos deve ser promovida.

Relativamente a *estratégias de clarificação de atitudes*, apliquei a estratégia de discussão ‘*a fotopalavra*’. Assim:

“*A Fotopalavra*” consiste em utilizar imagens como meio de expressão de uma ideia, incorporando assim processos de aprendizagem por imagem simbólica através fotografias cheias de simbolismo, expressão e evocadoras da temática. A\o docente pode utilizar registos fotográficos do quotidiano das crianças, imagens de revistas publicidade ou de obra de arte desde que estas sejam lidas com profundidade com o principal propósito de comunicar e expressar.

Matew Lipman (1995), inspirado na investigação de John Dewey propõe um programa de muito específico que se conhece como “Filosofia para Crianças”. Em traços gerais, propõe que se alcance os seguintes objetivos: melhorar a capacidade de raciocinar; desenvolver a criatividade; promover o crescimento pessoal e interpessoal; desenvolver a compreensão ética; desenvolver a capacidade para encontrar significado na experiência. (In Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C., 2009, p. 81)

A atitude do\da educador\da deve *ser filosoficamente ‘retraídos\as’ e ‘reservados\as’*, para assim facilitar a discussão, impondo, claro está, as regras inerentes e expondo pouco o seu ponto de vista. As etapas que um bom moderador deve seguir são: (1) selecionar o material pedagógico, segundo em função do tema, ideia ou problema a analisar; (2) analisar o material pedagógico, de forma a encontrar as ideias principais, possíveis argumentos, questões e variações que poderão ser colocadas pelo grupo; (3) planificar as atividades, para uma maior facilidade de implementação da matéria e estímulo do debate, determinando como será feita a leitura ou mostrada as imagens, se poderão existir atividades de produção de materiais relacionados com o tema, etc. (Guião Género e Cidadania em Pré-escolar, p.81 - 82)

Este tipo de atividades deverão ser contínuas de forma a consolidar os conhecimentos e assim criar bases para construir de novos visto que é a continuidade

que favorece a compreensão e consequente adesão ao processo. (Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C., 2009, p.83)

## 2. Estudo realizado

### 2.1. Objetivo e Natureza da Pesquisa

*O professor deve (...) pensa[r] sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções, diagnosticar os problemas e formular hipóteses de trabalho que desenvolve posteriormente, escolhe os seus materiais, planifica, experiencia, relaciona conhecimentos diversos (...)*

(Tanner e Tanner, 1998, citado em Gimeo, 1992)

Estudo pretende aprofundar o nível de compreensão da temática que experienciei, com o propósito de adquirir uma consciência mais clara de alguns fatores que contribuem para a construção de meu modo de ser e de atuar, na vertente profissional e pessoal. (Quivy, R.; & Campenhoudt, L., 2003)

Desta forma as questões que levaram à definição do objeto de estudo desta pesquisa foram:

<b>PRINCIPAIS QUESTÕES</b>
<b>1.</b> Quais os principais estereótipos de género em idade pré-escolar?
<b>2.</b> Que papéis o\as profissionais de educação pré-escolar podem ter na desconstrução destes estereótipos?
<b>3.</b> Que estratégias de intervenção utilizam habitualmente?

*Figura 9- Questões principais do trabalho de estudo*

São inúmeras as metodologias de estudo que podem ser seguidas, dependendo do que se pretende estudar ou avaliar. Esta pequena investigação utiliza como estratégia a investigação-ação que segundo Moreira (2001) é uma “estratégia formativa de professores que facilita a sua formação reflexiva e promove o seu posicionamento investigativo face à prática e sua emancipação.” (Moreira, 2001, p. 56)

<b>OBJETIVOS DO TRABALHO</b>
<b>1.</b> Identificar principais estereótipos de género em crianças em idade pré-escolar;
<b>2.</b> Caraterizar o papel dos profissionais;
<b>3.</b> Identificar boas práticas segundo a educação para a cidadania;
<b>4.</b> Identificar o papel da filosofia para crianças neste tipo de promoção.

*Figura 10- Objetivos principais do trabalho de estudo*

Esta pesquisa pretende estudar o trabalho de género e cidadania nas práticas da educação de infância. Subjacente a este estudo esteve a preocupação de compreender quais os principais estereótipos apresentados por crianças em idade pré – escolar, o que isso evidencia em termos socioculturais e como as profissionais trabalham estas

questões nas suas práticas educativas. É por isto mesmo um trabalho de natureza qualitativa por se tratar de questões humanísticas e desenvolver-se de situações naturais.

Como nos informa Tuckman (2005) a metodologia qualitativa envolve um conjunto de questões de investigação, onde “a recolha de dados centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação dos mesmos.” (Tuckman, 2005, p. 45)

A informação foi recolhida através de entrevistas a três educadores e a doze crianças, posteriormente repartidas em grupos de seis para o desenvolvimento de duas sessões de filosofia.

O objetivo da realização das entrevistas às docentes é compreender a perspetiva de algumas profissionais relativamente aos benefícios de práticas educativas que visam a promoção de uma maior igualdade entre géneros. Estas entrevistas estão estruturadas com os seguintes subtemas: perspetiva sobre o trabalho de género e cidadania, onde pretendo compreender a visão das docentes assim como a sua opinião sobre as escolhas das crianças; exemplos de práticas pedagógicas, cujo objetivo é saber a frequência e tipos de abordagem a este tema e, finalmente, as dificuldades sentidas e tipo de formação desta população neste âmbito (Anexo p.2).

As atividades com as crianças foram planeadas com dois tipos de aplicação: as entrevistas e as sessões de filosofia (Anexo p.26).

Nas entrevistas ao grupo de alunos pretendo perceber o ponto de vista de doze crianças relativamente às diferenças entre indivíduos do sexo masculino e feminino, de acordo com as tarefas atribuídas à figura paterna e materna assim como a suas opiniões sobre as tarefas tradicionalmente atribuídas a cada género.

A segunda fase, composta pelas sessões de filosofia com dois grupos de seis crianças (três do sexo masculino e três do sexo feminino) tem como objetivo verificar quais as conclusões retiradas pelos alunos, quando solicitada a troca de pontos de vista sobre a informação à qual foram entrevistadas, por promover uma reflexão em grupo com base em imagens propagadoras do discurso de desconstrução de ideias. A escolha desta atividade com as crianças deveu-se à importância dada deste tipo de atividade no dia-a-dia do educador. Assim estas sessões estão estruturadas em quatro momentos:

Primeiro, onde as crianças escolhem a cor onde do *puff* onde pretendem sentar-se para a sessão. Aqui o objetivo é verificar qual a escolha das cores dos objetos por parte de cada género, por meio da observação.

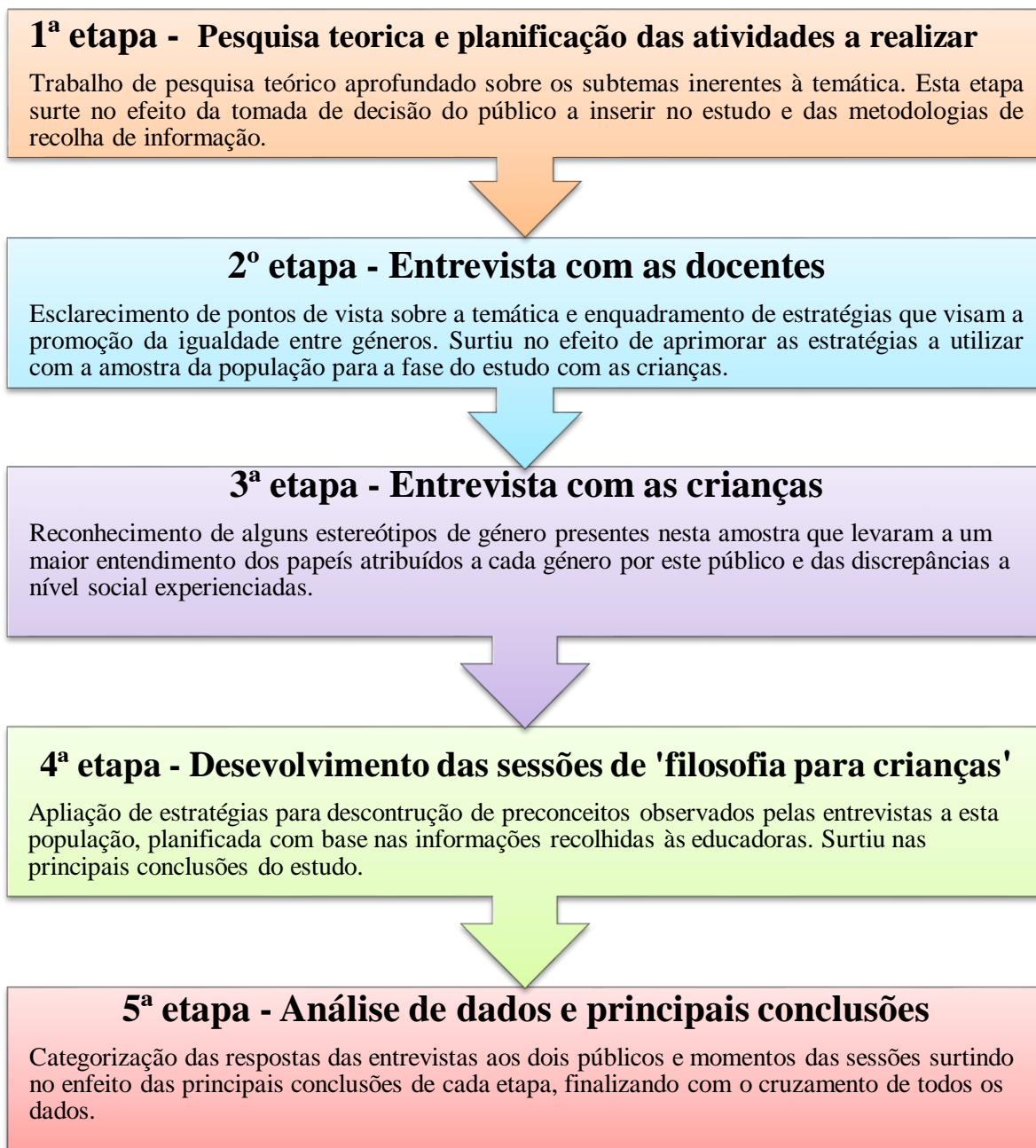
Segundo, a sugestão ao grupo da visualização de um grupo de seis fotografias, onde estes devem escolher três e descrever as ações nelas passadas. O objetivo é

verificar quais as imagens que suscitam mais interesse e como estas crianças reagem ao seu conteúdo. Para a escolha das fotografias foi utilizado o método de votação seguido da solicitação da descrição da imagem escolhida.

Terceiro, a elaboração de questões acerca do grupo de fotografias escolhido, e escolha das que a maioria gostaria de ver respondidas. O objetivo é verificar quais os estereótipos apresentados no grupo de crianças assim como a sua vontade de desconstrução dos mesmos. Aqui é feito o registo escrito dos depoimentos pelo adulto seguido de uma pequena votação aos quais gostariam de ver respondidos.

O quarto e último momento é caracterizado pela realização de uma pequena palestra perante as escolhas, onde são expostas as questões ao grupo em busca de resposta. O objetivo é chegar a uma conclusão plausível e aceitável a todo o grupo, perante as imagens observadas e descritas. Quem deseja participar levanta a mão e responde perante a ordem do mediador.

Segue-se um esquema representativo das etapas do trabalho de pesquisa com a síntese explanativa do que foi realizado:



*Figura 11 – Etapas do trabalho de estudo*

## 2.2. Contexto de Estudo

Tuckman (2005) refere-se ao conceito de *população* como “grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões.” (Tuckman, 2005, p. 39). Almeida (1997) fala-nos do conceito de *amostra* como sendo “o conjunto de indivíduos casos ou observações extraídos de uma população.” (Almeida, L. et al., 1997, p. 22)

Assim sendo, a amostra deste estudo é um grupo de três docentes do sexo feminino da área de educação pré-escolar e um grupo de doze crianças, seis do sexo masculino e seis do sexo feminino a lecionar igualmente na mesma valência.

Relativamente ao grupo de educadoras estas têm idades compreendidas entre os quarenta e dois e cinquenta e seis anos. Duas das educadoras lecionam em escolas do ensino público, pertencendo uma delas à administração da mesma instituição. O terceiro elemento leciona numa escola de uma Instituição Pública de Solidariedade Social (IPSS).

As duas docentes entrevistadas que estão nas escolas de ensino público tiraram a sua formação inicial no Magistério Primário, tendo posteriormente feito formação complementar para efeitos de igualdade de habilitações. Uma delas está ligada à organização das formações da Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI) e outra é autora de um projeto na Federação Nacional de Professores (FENPROF) relativamente à transição dos alunos do pré-escolar para o 1º ciclo (Anexos p.4 e 7, respetivamente).

A terceira entrevistada, a mais nova de idade e anos de docência, que se encontra a lecionar numa IPSS, tirou a sua formação inicial no Instituto de Formação Superior das escolas João de Deus. Na sua formação contínua participou em palestras e formações nas diversas áreas que englobam a docência (Anexos p.11).

<b>DOCENTES</b>		
	<b>Dados Pessoais</b>	<b>Formação</b>
<b>Educadora A</b>	<b>Idade:</b> 57 anos <b>Anos de experiência:</b> 37 anos <b>Sala:</b> heterogénea em Jardim-de-infância	A lecionar uma escola de ensino público; Formação inicial no Magistério Primário; Formação complementar para efeitos de igualdade de habilitações; Autora de um projeto na FENPROF relativamente à transição dos alunos do pré-escolar para o 1º ciclo.

<b>Educadora B</b>	<b>Idade:</b> 54 anos <b>Anos de experiência:</b> 33 anos <b>Sala:</b> heterogénea em Jardim-de-infância	A lecionar uma escola de ensino público; Formação inicial no Magistério Primário; Formação complementar para efeitos de igualdade de habilitações; Ligada à organização das formações da APEI.
<b>Educadora C</b>	<b>Idade:</b> 45 anos <b>Anos de experiência:</b> 20 anos <b>Sala:</b> heterogénea em Creche	A lecionar numa IPSS; Formação inicial no Instituto de Formação Superior das escolas João de Deus; Formação complementar participativa em palestras e formações nas diversas áreas do seu interesse que englobam a docência.

*Figura 12 – Tabela de caracterização das educadoras*

A recolha de informação, referente às crianças, foi realizada através de uma instituição de tempos livres que alberga as crianças após o horário escolar (Anexos p. 29). O grupo de crianças escolhido para a recolha de dados do presente estudo encontra-se, como já foi referido, a lecionar no ensino público, na valência de jardim-de-infância, todas com 5 anos de idade. Este conjunto de seis raparigas e seis rapazes foram escolhidos aleatoriamente de um grupo de setenta e três crianças. A nacionalidade da maioria é portuguesa sendo que três têm descendência Angolana, Cabo Verdiana e Russa.

<b>CRIANÇAS</b>	
Sexo Feminino	6
Sexo Masculino	6
<b>Total</b>	<b>12</b>
<i>Todas têm a idade de 5 anos</i>	

*Figura 13 – Tabela de caracterização das crianças*

O Centro de Tempos Livres está localizado numa freguesia de no concelho de Oeiras, distrito de Lisboa. Esta freguesia tem 19 999 habitantes (Censos - 2011) sendo essencialmente uma zona de habitação que alberga muitos serviços e comércio local, essencialmente ligado à restauração. É uma zona de fácil acesso ao centro de Lisboa, através de transportes ou de infraestruturas subjacentes.

Desta forma é passível de afirmar que este grupo de crianças pertence uma classe média alta\baixa.

Após a construção e aplicação das entrevistas e sessões de grupo veio a decorrer a análise da informação obtida a esta população que é apresentada seguidamente.

### **3. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Neste capítulo, pretendo apresentar e analisar as informações obtidas através dos dois pequenos estudos realizados com o grupo de crianças e com as docentes. A primeira parte, apresenta a informação obtida com as crianças, organizada por duas secções que se distinguem: as entrevistas individuais e as sessões de filosofia. A segunda parte apresenta a informação obtida pelas entrevistas realizadas às docentes e a terceira parte procura fundir toda a informação em tom de reflexão. Os subtítulos seguintes apresentam a informação pertinente selecionada.

#### **3.1. Estudo realizado com as crianças**

##### **3.1.1. Entrevistas**

O objetivo principal das entrevistas era verificar quais estereótipos de género presentes em algumas crianças em idade pré-escolar (Anexo p.26). Assim, as duas primeiras questões procuravam saber o que fazia o progenitor dentro e fora do lar. Sete crianças referem que o pai realiza tarefas domésticas dentro de casa, sendo que duas delas afirmam que ‘o pai ajuda a mãe’. Onze crianças referem atividades lúdicas - inclui ver televisão, ler, jogar e passar tempo com as crianças - e quatro referem a ocupação do trabalho profissional (Anexo p. 36).

Relativamente às atividades com que o pai se ocupa fora de casa, dez crianças referem atividades lúdicas - incluem passear, fazer desporto e passar tempo com as crianças. Nesta referência somente duas crianças afirmam que o pai passeia com elas. Aqui, três crianças fazem referência à atividade profissional e outras três a tarefas doméstico-familiares - incluem, compras em superfícies comerciais (alimentação ou roupas infantis) e transporte de crianças para atividades extracurriculares -, sendo somente referido compras em grandes superfícies comerciais não especificadas (Anexo p.37).

A terceira e quarta questão procuravam saber a perspetiva sobre as atividades que a progenitora realiza dentro e fora do lar. Assim sendo, na questão ‘o que a mãe costuma fazer dentro de casa’, a totalidade das crianças faz referência a tarefas domésticas, sete referem atividades lúdicas, sendo que duas afirmam igualmente passar tempo com as crianças. Nenhuma criança menciona o trabalho profissional (Anexo p.38).

Na pergunta ‘o que mãe faz fora de casa’, dez crianças fazem alusão a atividades lúdicas, sendo que duas falam em passar tempo com as crianças. Quatro mencionam o trabalho laboral e oito as tarefas doméstico-familiares, sendo que seis relatam compras

para a casa e duas o transporte das crianças para atividades extracurriculares (Anexo p. 39).

Por fim, as últimas duas questões procuravam saber quais as diferenças que esta população verificava entre rapazes\raparigas e homens mulheres. Nestas duas questões, apesar de serem distintas, não houve diferença em termos de resposta, sendo que as diferenças apontadas para rapazes\raparigas serem as mesmas que nos homens\mulheres. Aqui, nove crianças referiram, dentro das características fisiológicas, o cabelo sem especificar ao grupo sexual pertencente; sendo que uma delas referiu a voz e duas os órgãos sexuais. Nesta questão, seis das nove crianças tentaram diferenciar escolhas nos acessórios e roupa, embora duas não conseguirem especificar quais. Três crianças afirmaram não saber responder a esta questão (Anexo p. 40).

### **3.1.2. Sessões de filosofia desenvolvidas**

As sessões de filosofia realizadas às doze crianças, em duas sessões, estão estruturadas em quatro momentos. Seguidamente serão apresentados os resultados das mesmas, divididas pelos momentos correspondentes e transcritas as intervenções mais pertinentes (Anexo p.26).

#### **Primeiro Momento**

Descrição: Na sala estão dispostos *puff's* de várias cores: 2 azuis, 1 verde, 2 rosa, 1 roxo, 1 amarelo e 1 laranja. É solicitado ao grupo que se distribua, sentados em cada um dos mesmos.

#### Observado:

*Sessão 1:* As crianças do sexo masculino sentaram-se com alguma agitação nos azul e verde, sendo que as crianças do sexo feminino, da mesma forma, sentam-se nos rosa e roxo, deixando livres o amarelo e o laranja, que foram utilizados pelo adulto para o processo que se seguia.

*Sessão 2:* Da mesma forma que na sessão 1, as crianças fizeram as mesmas escolhas, as três raparigas escolheram as cores ditas correspondentes ao sexo feminino (rosa e roxo) e os rapazes as do sexo masculino (verdes e azuis).

#### **Segundo Momento**

Descrição: É sugerido ao grupo que visualize, escolha três das seis fotografias (Anexo p.28) e descreva a ação nela passada.

#### Observado<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Neste e nos momentos que se seguem são transcritos os depoimentos de maior relevância para o seguimento da atividade.

*Sessão 1:* Cada uma das crianças escolheu uma fotografia e por isso não foram excluídas algumas como planeado (Anexo p. 26). Cada criança descreveu a fotografia que escolheu da seguinte forma:

Imagem *b*): “Isto é uma rapariga a jogar futebol.” – Maria Luísa

Imagem *c*): (risos de todo o grupo e o menino em questão bastante envergonhado falando muito baixinho) “Ballet... o menino está... ‘hm’... a dançar ballet.” – João

Imagem *d*): “ Os meninos estão a brincar e a gozar com as bonecas” - Gonçalo

*Sessão 2:* Da mesma forma que na sessão anterior, cada uma das crianças escolhe uma fotografia descrevendo-as da seguinte forma:

Imagem *b*): “Estas meninas estão a jogar à bola como os rapazes costumam fazer.” – Diogo

Imagem *c*): “ Aqui está um menino que está a dançar ballet. Ele pode, porque há muitos meninos que dançam ballet e muitas meninas que jogam futebol.” – Artur (é de notar que o Artur foi o último a escolher a fotografia e inicialmente sentiu-se reticente a pegar na mesma)

Imagem *d*): “Os meninos estão na casinha a brincar.” - Mariana

### **Terceiro Momento**

Descrição: Cada criança elabora uma questão acerca do grupo de fotografias escolhido. É feito o registo das mesmas pelo adulto. Em grupo, vota-se quais as questões que se gostariam de ver respondidas.

#### Observado:

*Sessão 1:* O adulto pede que formulem questões acerca das mesmas, das quais surgiram os seguintes depoimentos:

Diana: “Porque é que os meninos não estão a jogar futebol também?”

Maria Luísa: “ Porque é que as meninas estão a fazer coisas de rapazes?”

Gonçalo: “ Eu não quero fazer nenhuma pergunta porque sei a resposta à da Diana.”

*Sessão 2:* Da mesma forma que na sessão anterior, o adulto propõe que cada criança formule uma questão sobre o que observaram nas imagens e perante aquilo que gostariam de ver respondido. Seguiram-se as seguintes questões:

Diogo: “ Porque é que as miúdas estão a jogar futebol?”

Miguel: “ Porque é que o menino está a dançar ballet?”

Artur: “ Porque é que as meninas também não estão a brincar na casinha com os meninos?”

Ana: “Onde é que estão as meninas para dançar com o rapaz do ballet?”

### **Quarto Momento**

*Descrição* São colocadas as questões aos grupos e é realizada uma pequena palestra perante as respostas. Todos respondem à primeira fase de perguntas e perante o aparecimento de novas questões. Quem participa levanta a mão e responde, perante a ordem do mediador.

#### *Observado:*

*Sessão 1:* Nesta sessão, ouve por parte do grupo uma grande vontade de responder logo à questão ‘porque é que os meninos não estão a jogar futebol também?’ com relação à imagem que continha uma menina a jogar futebol (**b**). Desta forma, essa foi uma das questões a ser desde logo respondida. Quem quis responder a esta questão foi o João, criança que já tinha manifestado uma grande vontade de responder logo à partida. Disse: “ As meninas também podem jogar futebol. Se as meninas podem jogar ‘vollei’, podem jogar ‘basket’ e ‘ténis’ também podem jogar futebol.”

De seguida a Diana diz: ‘Sim, porque eu já vi muitas mulheres a jogar à bola na televisão e outros desportos também. Eu gosto mais de dançar, mas há meninas que não e não faz mal.’

A Maria Luísa por fim diz: “Pois é, têm razão, eu também gosto de jogar futebol às vezes e brincar com os rapazes”.

O Gonçalo diz também: “ Porque não faz mal os meninos dançarem ballet e nem faz mal as meninas jogarem futebol.”

Assim se chegou ao final com uma pequena conclusão de grupo: “ Não há brincadeiras de meninos nem brincadeira de meninas. Todos podem brincar.”

*Sessão 2:* Nesta sessão, da mesma forma que a anterior, as crianças quiseram de imediato expor as suas opiniões relativamente às questões que foram formuladas. Assim sendo o Artur disse relativamente à pergunta do Diogo: “ Não tem mal as miúdas jogarem futebol. Muitas vezes os rapazes é que não querem que elas joguem mas há miúdas que jogam melhor que rapazes.” O Diogo após esta observação acenou com a cabeça e disse: ‘Pois é! Eu também acho isso,

porque às vezes há rapazes que não jogam nada e há raparigas que jogam muito bem!’

De seguida é feita a pergunta pelo adulto ao grupo: “ Então porque é que vocês acham que o menino está aqui a dançar ballet?”. A Ana quis intervir da seguinte forma: “ Eu acho que o menino está a dançar ballet porque gosta. Mas normalmente quem gosta mais são as meninas.”

Logo de seguida o Diogo diz: “ ‘Ah ah’...eu já vi meninos a dançar ballet com outras meninas.” Seguindo o Artur a dizer: ‘Sim porque as meninas também precisam de pares para dançar ballet e não tem mal eles dançarem ballet.’ Seguindo-se a Ana diz: “ Pois é, deve ser giro dançar ballet com rapazes! Nunca experimentei.”

No final, chegou-se à conclusão que “ Raparigas podem jogar jogos de rapazes e rapazes jogar jogos de raparigas.” No entanto, o mediador deixou a pergunta no ar: “Será que há jogos só para meninas e jogos só para meninos?” Todas as crianças reponderam ‘não’ em grupo e a sessão terminou.

### **3.2. Estudo com as docentes**

Apresentando o resultado das entrevistas realizadas às docentes, posso dizer, que a existem vários padrões de resposta que levam a uma breve análise do trabalho em Género e Cidadania no Pré-escolar.

Na perspetiva de todas as docentes entrevistadas, há grandes benefícios numa maior igualdade entre os géneros pois ‘as diferenças são positivas e complementares’ (Educadora A) e ‘temos de saber ser e estarem sociedade’ (Educadora B) sendo ‘bastante importante passar este tipo e conhecimento nas idades mais precoces’ (Educadora C) (Anexo p. 15).

Relativamente ao objetivo principal do trabalho de Género e Cidadania em jardim-de-infância, todas as educadoras admitem que este está intrínseco na área da Formação Pessoal e Social das OCEPE (Orientações Curriculares do Ensino Pré-escolar). Sendo esta uma área interdisciplinar realizada ao longo de todo o ano, a principal mensagem que estas docentes pretendem transmitir às crianças é que todos os indivíduos têm a capacidade de fazer as suas escolhas, independentemente do seu género (Anexo p.17).

Relativamente às escolhas das crianças a nível das opções didáticas e seus materiais, todas as educadoras admitem que estas escolhas podem ser facilmente delimitadas pelos estereótipos de género. Duas das docentes admitem que estas escolhas podem ser

facilmente detetadas e discutidas a ponto de serem revertidas, devido à tenra idade das crianças. A educadora B faz uma comparação do início da sua carreira para a atualidade, dizendo que é notória a diferença das escolhas das brincadeiras de ‘antigamente’ para as de hoje em dia. Admite que os rapazes brincam mais na ‘casinha’ e as raparigas com carros e jogos de construção, havendo mais abertura relativamente às escolhas das profissões futuras (Anexo p. 16).

Abordando a ação pedagógica desta matéria na valência de creche, todas as entrevistadas afirmam que este tipo de trabalho não se aplica a estas crianças, devido à falta de consciência e compreensão da temática (Anexo p.67).

Quando solicitado exemplos de estratégias promotoras da igualdade de género, todas as educadoras referem utilizar estratégias de desconstrução de ideias, por meio da intervenção por diálogo. Isto, quando existe algum conflito ou escolha que reflita esse estereótipo (Anexo p.18).

Todas as educadoras afirmam também ter atenção à escolha dos materiais didáticos (jogos, livros, etc.) para que estes não representem nenhum preconceito. Somente uma educadora referiu uma estratégia mais específica, associada ao reconhecimento do corpo humano. Esta estratégia prática inicia-se colocando o papel cenário no chão, onde é desenhado o contorno da uma criança. No momento seguinte, são feitas as partes do corpo desde a cabeça até aos pés, passando por todas as partes. Enquanto é feita esta construção são discutidas as diferentes partes do corpo de cada sexo e desconstruídas ideias que possam estar erradas (Anexo p.19,20,21).

Na possibilidade de transmissão deste tipo de consciencialização à comunidade familiar, todas as educadoras dizem que é possível fazer chegar este tipo de informação a este seio. No entanto, todas as entrevistadas revelam alguma frustração, admitindo que este tipo de trabalho é desfeito pelos membros desta comunidade. Ainda assim, todas elas referem abordagens como conversas, reuniões e trabalhos realizados (para exposição ou para envio) como uma forma de consciencialização (Anexo p.21).

Relativamente ao diálogo entre profissionais sobre esta temática, todas as educadoras dizem ser frequente. A educadora A afirma tentar ‘quebrar barreiras’ no que toca preconceitos presentes em colegas docentes; a educadora B refere já ter ido a formações sobre a temática e a educadora C diz que esta área é de bastante relevo nas reuniões de equipa que participa (Anexo p. 22).

Os principais constrangimentos sentidos por esta amostra de docentes passam, em primeiro lugar, pela intervenção da comunidade familiar. Duas das entrevistadas

referem também a sociedade e os meios de comunicação como grande catalisador de ideais estereotipados. No entanto, referem também que estes quando trazidos para sala servem de impulsionadores do trabalho, sendo, sempre bem aceite tanto pelas crianças como pela comunidade familiar. Ainda assim, afirmam que a desconstrução de ideias é um trabalho ‘contínuo, evolutivo e não estático’, pelo que, se não existir um cuidado constante do transmissor da informação, o resultado pode ser nulo (Anexo p.23).

Relativamente à abordagem desta temática na formação inicial e contínua, duas das educadoras admitem ter tido algum tipo de formação, ainda que não fosse totalmente direcionada para esta matéria especificamente; uma delas diz não ter recebido qualquer tipo de formação. Duas das educadoras admitem já ter tido, nos anos seguintes à formação inicial, abordagens em seminários e participações na Comissão da Condição Feminina, no que diz respeito à abordagem deste tema (Anexo p.24).

#### **4. Considerações Finais**

*Homens e mulheres, rapazes e raparigas, são mais parecidos que diferentes.*

(Maccoby, 1980, p. 223)

Analisando a informação obtida através deste pequeno estudo, é passível fazer várias considerações finais de grande pertinência. Tanto no estudo com as crianças como com as educadoras, foi interessante verificar que os resultados obtidos mostram-se claros, pedindo assim a consideração que se segue começando pela ordem da informação a cima explanada:

Relativo às entrevistas com as crianças, considerando as tarefas atribuídas ao pai e à mãe, é possível concluir que, o grupo de crianças entrevistado atribui à mãe mais tarefas ao nível doméstico. Nota-se também uma maior referência relativa ao trabalho profissional no progenitor masculino. Pode-se afirmar que, dentro da realidade estudada, é notória alguma falta de equilíbrio quanto aos papéis sociais atribuídos a cada sexo, no que concerne à distribuição de tarefas. Conforme afirma o relatório da OCDE ‘Babies and bosses: reconciling work and family’ a causa desta situação, pode ser retratada, devido à falta de políticas de apoio ao crescimento demográfico, neste caso em Portugal. (Relatório da OCDE; 2003, p.3)

Relativamente às diferenças atribuídas ao sexo masculino e feminino, seja em crianças ou adultos, os resultados mostram que as crianças desta idade não conseguem, na sua maioria, apontar diferenças distintas. Apesar da maioria das crianças verificar diferenças ao nível da fisionomia e roupas/acessórios utilizados, não as consegue distinguir de forma clara, sendo exceções as que retiram conclusões estereotipadas. Isto é bastante positivo do ponto de vista do trabalho da promoção da igualdade entre géneros, visto que oferece ao docente de Pré-escolar a possibilidade de desconstrução dos poucos estereótipos presentes, podendo construir ideais mais igualitárias nas crianças que ainda não possuem estes preconceitos.

Passando para as sessões de filosofia, foi muito interessante verificar que todas as crianças, em ambos os grupos conseguiram autonomamente desconstruir os possíveis estereótipos expostos até então, que levou à conclusão esperada.

Inicialmente, o primeiro momento desta atividade mostra o quanto o fator ‘cor’ pode ser determinante na escolha das crianças e conseqüente separação, no que diz respeito aos objetos para brincar. A forma clara, em como nas duas sessões, os indivíduos do sexo masculino escolheram as cores azul e verde, assim como os membros do sexo feminino optaram pelas cores rosa e roxo, mostra uma clara estereotipagem neste

domínio. É passível de afirmar que estas crianças já apresentam uma grande preferência pelas cores estereótipo de cada sexo, tendo em conta a assertividade com que os membros de cada grupo sexual fizeram as suas escolhas.

No segundo momento, na observação e descrição de imagens, foi visível que a indignação dos membros dos dois grupos pelas imagens que continham informação trocada ligadas às atividades, aparentemente referentes a cada sexo. Foi visível, na descrição destas imagens, observações ao tipo de atividade relativa ao sexo do indivíduo que a realizava. Relativamente à imagem *c*) é notório o desconforto da criança que a descrevia acima de tudo devido à atitude do restante grupo perante o conteúdo da mesma.

Assim, é passível de concluir que existem estereótipos de género nestas crianças no que diz respeito às atividades ditas de cada género, assim como receio da ‘quebra’ desses mesmos estereótipos por parte das crianças que descreveram as imagens com relação ao restante grupo.

O terceiro momento é caracterizado pela elaboração de uma questão por cada membro do grupo relativamente às descrições das imagens. Tanto na primeira como na segunda sessão as questões que mais relevo tiveram estavam direcionadas para as mesmas imagens anteriormente analisadas (*b*) e *c*). Na segunda sessão entra outra imagem em destaque, a dos dois rapazes a brincarem com as bonecas (*d*)).

Pode-se verificar que relativamente ao conjunto das duas primeiras imagens, existe sempre a constatação de que um dos sexos deveria estar a realizar determinada atividade. Ainda à nova imagem que entra em destaque, o primeiro grupo afirma que os rapazes poderiam estar a gozar com o fato de estarem a brincar com as bonecas.

No entanto, neste momento houve uma grande vontade de resposta imediata a algumas questões, que nos transportou rapidamente para o momento seguinte, mostrando assim a vontade que o grupo teria de desconstruir os estereótipos até então apresentados.

No último momento foi bastante interessante na medida em que verifica-se que, tanto na primeira como na segunda sessão, as crianças participaram de uma forma ativa e pertinente ao assunto que se procurava discutir. Perante a observação e indagação das situações apresentadas nas imagens, estes dois grupos efetuaram uma conversa/discussão que surtiu no efeito de conclusões bastante produtivas do ponto de vista da promoção de uma maior igualdade entre os géneros. Foi estimulante observar que as primeiras intervenções seguidas às questões, foram com o intuito de intervir a

favor da ideia que todos os indivíduos podem fazer as atividades que gostam, independente do sexo. Essas observações foram feitas devido ao fato de terem sido questionadas determinadas ações por parte dos indivíduos nas imagens, o que confirma que os estereótipos são um grande ponto de partida para este tipo de trabalho.

Ainda que as crianças nestas sessões possam ter chegado a conclusões bastante interessantes do ponto de vista de que ‘não existe atividades determinadas para cada sexo’, a questão das cores ficou por discutir. Fica assente que apesar de racionalmente todos concordarem que não existe atividades determinadas para casa sexo, inconscientemente existe o estereótipo da cor, tanto em rapazes como em raparigas.

No entanto, nas duas sessões chegou-se à conclusão: todas as crianças podem brincar ao que mais gostam, seja dançar ou jogar futebol, meninos e meninas podem realizar as mesmas atividades.

Concluindo, penso que este estudo demonstra como ambos os géneros mostram diferenças notórias desde cedo na escolha de determinados materiais e atividades. Ainda assim, é visível que isso não afeta diretamente a sua personalidade ou relacionamento com outros indivíduos. Qualquer das formas é um trabalho que deve ser constante, pois inconscientemente estes estereótipos estão presentes e manifestam-se de dia para dia, quanto mais idade os indivíduos têm e podem socialmente trazer alguns constrangimentos. Devemos procurar enquanto profissionais fomentar a complementaridade no âmbito do género, para que tanto rapazes como raparigas se sintam confortáveis com as escolhas, seja de brinquedos ou atividades a realizar.

Por fim, considerando as entrevistas às docentes afirmo que o educador tem um papel preponderante na desconstrução dos estereótipos de género. Digo isto pois, em muito casos, este é o único agente de mudança, nesta matéria, na vida de uma criança. Visto que as principais causas de propagação destes preconceitos, sentidos por estas educadoras, serem os media e a comunidade familiar, enfatizo a importância do trabalho do educador com a família nesta em outras áreas.

As educadoras referem utilizar o diálogo entre o grupo como principal estratégia de intervenção a par com o cuidado das escolhas dos materiais. Estas duas estratégias em sintonia constroem uma intervenção contínua, fazendo com que este trabalho seja inerente a todas as temáticas e de intervenção, em todas as áreas curriculares e uma das boas práticas segundo a educação para a cidadania.

Assim, para este tipo de promoção, a filosofia para crianças tem um papel que pode realmente fazer a diferença. Esta prática promove todas as estratégias de aprendizagem

referidas pelas educadoras, através da reflexão em grupo, conforme a informação dada pelo moderador. Pretendo por isso utilizar todas estas medidas educativas na desconstrução destes e de outros tipos de estereótipos.

## REFLEXÃO FINAL

*O saber inerente à profissão docente não se circunscreve a uma área de especialização, mas abrange vários domínios do conhecimento, como o científico e o pedagógico, constituindo-se no «saber educativo» que consiste na «mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional – a aprendizagem do aluno».*

(Roldão, 1998:82)

A aprendizagem é algo que é essencial à vida de qualquer humano. Piaget sugere que a aprendizagem, segundo o conceito de Escola Ativa, é melhorada através de experiências ativas. Ainda, segundo o seu conceito de *acomodação* este é a resposta do indivíduo às exigências imediatas e constrangedoras do ambiente, de tal modo, que este é o principal meio de aprendizagem do ser humano. (Sprinthal, 1990, referido por Piaget, 1932, p. 605)

Desde que iniciamos a nossa vida aprendemos através da forma biológica de desenvolvimento: a procura de respostas. É importante que essa busca por conhecimento nunca se desvança pois, é através dela que nos desenvolvemos como indivíduos e intervimos de forma cooperativa com o meio que nos rodeia.

A afirmação com que dou início esta reflexão expõe a atitude a nível profissional e pessoal que tenho como objetivo ter por servir de modelo na mobilização de todo o tipo de conhecimento correto a dar a todas as crianças que poderei ter o prazer de ajudar a crescer.

No período de licenciatura, foram várias as alturas que suscitaram dúvidas relativamente à escolha do meu futuro. Muitas vezes, pensava que poderia não estar no curso adequado aos meus interesses ou até mesmo que não seria vocacionada para a área da docência. No entanto, mesmo quando achava que nada estava a aprender, confesso que por imaturidade, compreendia no fundo que a informação recebida iria sempre ser-me útil.

A iniciação à prática pedagógica no período de mestrado foi de importância crucial à consolidação de todo o conhecimento adquirido até então, à construção de novos conhecimentos e à aplicação desses mesmos à prática educativa.

Um dos instrumentos essenciais a esta construção foi a tarefa de planificar as ações pedagógicas. O ‘plano de aula’ como lhe chama Peterson (2003) “é uma previsão de atividades concretas do professor e dos alunos (...) com vista a alcançar determinados objetivos.” (Peterson, 2003, p. 65) Assim, as planificações foram ao instrumento essencial para a concretização das atividades pensadas. Estas estruturam

mais concretamente a objetividade e metodologias a aplicar, dando ao docente a previsualização do que vai ocorrer.

Admito que senti inicialmente bastante dificuldade em utilizar adequadamente esta ferramenta na medida em que foi necessário tomar consciência e aplicar conceitos como: “adequação do conhecimento à realidade apresentada; flexibilidade em reajustar a atividade ao interesse do grupo e a precisão, clareza e coerência dos assuntos a tratar.” (Peterson, 2003, p. 67).

Tudo isto levou à intensa busca de conhecimentos para a preparação das atividades que muitas vezes, por falta de prática, levou a situações frustrantes e desanimadoras.

No entanto, com a experiência fui alcançando estes domínios e penso que a forma de avaliação do último estágio da prática pedagógica em mestrado na valência de jardim-de-infância refletiu esse avanço. Este desenvolvimento só foi possível com auxílio da professora cooperante, que me depositou em mim a confiança e liberdade para a experimentação de diferentes tipos de estratégias, sempre transmitindo a confiança, mesmo quando algo não corria tão bem.

Percebi também com a prática de estágio, o conceito e a importância do Projeto Curricular de Sala incluindo as planificações de atividades, suas aplicações e posteriores reflexões. Como afirma Gadotti (1985) um projeto educativo pode ser tomado como uma ‘promessa que determina ruturas’. Esta promessa descobre os campos de ação possível, comprometendo os seus atores e autores a novas aprendizagens. (citado por Veiga, 2001, p.78)

Ao refletir sobre a minha prática nesta última valência, cheguei a um dilema de atitude: será que a minha escolha das atividades perante o grupo de crianças foi determinadas pelo género maioritário?

Saavedra (2005) afirma: “as vertentes de socialização escolar têm impacto ao nível da identidade, (...) sobre sucesso académico, eficácia pessoal bem como na motivação face à escola e aos processos de aprendizagem, influenciando (...) várias dimensões da vida pessoal e social, presente e futura.” (Saavedra, 2005, p. 23)

Pude concluir que, analisando os meus pensamentos, sempre que antecipava a reação das crianças a determinadas situações, o género entrava como fator. Assim compreendi que este teria de ser o tema para este Relatório Final, dadas as repercussões que essa atitude poderia ter na minha futura atitude enquanto profissional.

Equacionando os desafios da construção deste trabalho, começo por identificar a escolha do tema, que me trouxe algumas dúvidas no que diz respeito à verdadeira essência do ser humano e do seu propósito aqui no planeta Terra. Consigo entender que todos vivemos com o sentido de igualdade, todos queremos ser mais enquanto comunidade mas algo nos impossibilita disso. Essa impossibilidade vem trazer a desigualdade e subjugação das características do sexo feminino, ainda que nos dias de hoje nas sociedades ditas desenvolvidas, essa desigualdade, seja aparentemente igualitária.

Assim, este tema veio trazer uma ponte ao que considero a minha identidade como pessoa e conseqüente profissional na área da docência. Deu-me a conhecer a realidade de uma pequena população, abrangendo as três vertentes essenciais à educação: os professores, os alunos e o elo de ligação, as estratégias.

Sinto-me por isso muito grata ao terminar este relatório e refletindo sobre as suas conclusões refiro de seguida as que mais me marcaram.

Relativamente às estratégias que penso que podem ser promotoras de boas práticas segundo a educação para a cidadania, a filosofia para crianças abarca um papel preponderante. Pude verificar que esta é uma forma catalisadora da reflexão em grupo, que orienta o discurso das próprias crianças para a desconstrução de preconceitos e construção de conceitos corretos e equilibrados. Faço questão por isso que esta seja a principal estratégia a utilizar nos momentos de tapete com os grupos de crianças que estiverem a meu cuidado.

No que diz respeito ao estudo em si, posso afirmar, que é considerável o esforço da população docente na reformulação das mentalidades, seja das crianças, seja da comunidade escolar e familiar. É também muito interessante verificar, como as crianças naturalmente deixam os estereótipos de parte e passam facilmente à constatação de que a igualdade e cooperação traz benefícios pessoais e felicidade social.

Por outro lado, é fato que ainda existem realidades distintas, no que diz respeito à igualdade das tarefas realizadas, dentro e fora do lar, de um sexo para outro. É realmente preocupante ver que essas distinções causam diferenças negativas, desrespeitando as diferenças positivas que foram criadas para a construção de uma igualdade equilibrada. Por estas distinções, são criadas nas crianças ideias erradas e estereótipos com base em preconceitos instaurados e instigados pelo sistema social consequência do sistema político e económico que o abrange.

Com este estudo aprendi que é natural do ser humano criar estereótipos em todas as áreas, sendo o género uma das áreas preponderantes. Em consequência disso,

enquanto educadora, a desconstrução de ideias por pegar nesses estereótipos conjuntamente com a recolha de informação cuidada e pertinente, é a principal estratégia que mais usufruto tem neste tipo de trabalho e que deve estar inerente em qualquer tipo intervenção educativa.

O meu percurso académico foi, sem dúvida, a ferramenta essencial à tomada de consciência de fatores relativos à sociedade dos dias de hoje e sistema que a envolve, abrindo caminho ao cruzamento de informação que me permitiu construir uma nova identidade pessoal e profissional. Assim, almejo dar todo o auxílio que me for permitido dar, na construção da formação geral das crianças, de forma a criar consciências capazes de decisões equilibradas e corretas para o futuro melhor.

Na sequência deste estudo, pode surgir como futura pesquisa o desenvolvimento destas estratégias em outras áreas, tais como as científicas, procurando os efeitos do trabalho desenvolvido com as crianças na comunidade familiar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Almeida, L. et al. (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Alvarez, T., Vieira C.C. (2014). O Papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões; Suplemento Exedra: Sexualidade, género e educação.

Birou, A. (1988). Vocabulaire Pratique des Sciences Sociales (traduzido por Alexandre Gaspar, Isabel Madureira Pinto, Linda Xavier e Maria Manuela Pinto Menezes) Dom Quixote LDA.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

Carvalho, L. (2000). A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: Estratégias de Envolvimento Parental. Lisboa: Ministério da Educação.

Covas, M.M. (1995). Sociologia da Família. Évora, Publicações da Universidade de Évora.

Cardona, M. J. (2006). Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional. Chamusca: Edições Cosmos.

Cardona, M.J. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T.C. (2009). Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-escolar; Lisboa – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). (2009). 50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I. Lisboa: Ministério da Educação.

Hogg, M.; Vaughan, G. (1995). Social Psychology, British Library Cataloguing-in-Publication Data.

- Maccoby, E.E. (1988). Gender as a social category. *Developmental psychology*, 24, 6, 755-765.
- Martelo, M.J. (1999). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares* Lisboa: DGV; Edição no âmbito do ‘Projeto Coeducação do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática’.
- Maisonnneuve, J. (1967). *Introdução à psicossociologia* (tradução de Critina Pires) PORTO: RES editora - p.146
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alet, M. (1997). *As pedagogias da Aprendizagem*; Lisboa: Instituto Piaget, cop; Horizontes pedagógicos, 101
- Oliveira, M. A. (1988) *Moderna Enciclopédia Universal*. Círculo de Leitores, Educação nº 1633, Vol. XVII.
- OCDE Report. (2003). ‘Babies and bosses: Reconciling Work and Family’, New Zeland, Portugal and Switzerland – Vol. 3.
- Peterson, P.D. (2003). *O professor do ensino básico*; Lisboa: Instituto Piaget, cop; Horizontes pedagógicos, 101.
- Pinto, T. (2010). *Género e educação: por uma educação de qualidade*. In Teresa Pinto (Coord.), Conceição Nogueira, Cristina C. Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria J. Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, & Vasco Prazeres.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*, NY, Harcourt, Brace Jovanovich.
- Roldão, M.C. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e aprendizagem*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Que é ser Professor Hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada*. Santarém: Revista da ESES, vol.1, 74-88.

Saavedra, L. (2005). Aprender a ser Rapariga, Aprender a ser Rapaz: teorias e práticas da escola, Coimbra: Edições Almedina.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva, Revista Lusófona de Educação, 127-142.

Sprinthall, R.; Sprinthall N.A. (1990). Psicologia Educacional; McGRAW-HILL, Portugal, Lda

Tuckman, B. (2005). Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tanner e Tanner, 1980, citados em Gimeno, 1992.

UNESCO. (2008). EFA Global Monitoring Report 2008/9: Education for All by 2015. [em linha] disponível em <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid.term-review>.

Vasconcelos, T. (2007). A importância na Construção da Cidadania, Saber e Educar, volume 12, pp. 109-117 [em linha] disponível em <http://repositorio.esef.pt>.

Veiga, I. P. A. (2001) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. Ed. Campinas: Papyrus.

Vieira, C.M.C. (2007) Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género, Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Quivy, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Zabalza, M. (1992). Didáctica da Educação Infantil. Lisboa: Edições ASA.

**Fontes Legislativas:**

Regulamento Interno e Projeto de Sala 2013\14 (*escola omitida* estágio referente ao Jardim de Infância).

Regulamento Interno e Projeto Pedagógico “Educar para a vida”, 2003.

Regulamento n.º 618/2010. Diário da República, 2.ª série, n.º 139, de 29 de junho de 2010.

Decreto-Lei n.º 46\86 de 14 de Outubro, *Diário da República* n.º 237, pp. 3067 – 3071.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 4, de 7 de janeiro de 2008.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série, n.º 79, de 22 de abril de 2008.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Diário da República, 1.ª série, n.º 249, de 23 de outubro de 2008.

Despacho Normativo n.º 50/2005. Diário da República, 1.ª série, n.º 215, de 9 de novembro de 2005.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série, n.º 237, de 14 de outubro de 1986.

## **ANEXOS**