



Universidade de
Aveiro
2021

**Mariana Balreira
Seabra Costeira**

**Promoção da Igualdade de Género no
contexto X para uma construção
harmoniosa do cidadão pré-escolar**



**Universidade de
Aveiro**
Ano 2021

Mariana Balreira Seabra Costeira **Promoção da Igualdade de Género no contexto x
para uma construção harmoniosa do cidadão pré-
escolar**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessário à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Oksana Tymoshchuk
investigadora de pós-doutoramento da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
professora associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Paula Santos, pela partilha de conhecimentos e experiências que foram, sem dúvida, enriquecedoras e imprescindíveis, e por todo o apoio e encorajamento ao longo desta etapa.

Aos meus pais e ao meu irmão, por todos os sacrifícios que fizeram por mim, por nunca me deixarem desistir e por me fazerem ver que todo o esforço valerá a pena.

À minha tia Paula, a minha estrela guia.

Às professoras cooperantes, por todos os conselhos, disponibilidade e motivação dados ao longo desta etapa;

À minha colega de diáde, pela amizade, paciência e motivação.

À instituição e a todos os profissionais que nos acolheram de forma calorosa.

A todos os meus amigos que celebram as minhas conquistas como se fossem as deles,

Um muito obrigado a todos!

palavras-chave Igualdade de género; cidadania; educação

resumo

O presente Relatório de Estágio pretende descrever de forma reflexiva o percurso da minha Prática Pedagógica Supervisionada. A questão da “Igualdade de Género” é de elevada pertinência em contextos de Educação Pré-escolar (EPE), por ser o período em que podemos identificar os primeiros comportamentos das crianças reveladores das suas conceções nesse domínio. A escola assume um papel preponderante nestes processos, potenciados através de uma Educação para a Cidadania, que se torna uma necessidade emergente e que deverá ser explorada o mais precocemente possível com as crianças. Assim, surge a necessidade de tornar o tema visível nas práticas educativas em EPE, consciencializando todos os agentes educativos para a relevância deste, promovendo, deste modo, a sua valorização. Neste estudo, através de um olhar voltado para a Educação para a Cidadania e norteado rumo a práticas que sublinhassem a temática da Igualdade de Género na EPE, pretendemos indagar quais as práticas que podem ser promovidas, no sentido de privilegiar e perspetivar a Igualdade de Género como um *trunfo* na construção harmoniosa do cidadão pré-escolar. Para sustentar as questões investigativas do nosso estudo, construímos um enquadramento teórico que espelha a emergência da inclusão e exploração do tema referido no desenvolvimento de boas práticas didático-pedagógicas, no contexto do Pré-Escolar. Com o presente relatório, pretende-se compreender os olhares, atitudes e considerações de crianças em idade pré-escolar, mediante a implementação de um estudo de caso com traços de investigação-intervenção, desenvolvido num agrupamento de escolas na região de Aveiro. Para abordar as nossas questões investigativas, recorreremos, principalmente, à entrevista aos educadores, às sessões de sensibilização para a Educação para a Cidadania, à observação direta e notas de campo e recolha e análise de materiais provenientes de atividades/ projetos desenvolvidos. Os resultados gerados confirmam e reforçam a emergência didática de educar para a Igualdade de Género, cabendo aos docentes criar no espaço educativo, um ambiente de sensibilização, reflexão e diálogo coletivo com o Outro, objetivando a desconstrução de olhares estereotipados e atitudes comumente associados ao género.

keywords

Gender equality; citizenship; education

abstract

This Internship Report intends to describe in a reflective way the course of my Supervised Pedagogical Practice. The issue of "Gender Equality" is of high relevance in Early Childhood Education (ECE) contexts, as it is the period in which we can identify the first behaviours of children that reveal their conceptions in this field. The school takes a leading role in these processes, enhanced by Citizenship Education, which becomes an emerging need and should be explored as early as possible with children. Thus, the need arises to make the subject visible in educational practices in ECE, making all educational agents aware of its relevance, thus promoting its valorisation. In this study, through a look focused on the Education for Citizenship and guided towards practices that underline the theme of Gender Equality in EPE, it is possible to identify the first behaviours of children that reveal their conceptions in this field. The school takes a leading role in these processes, enhanced by Citizenship Education, which becomes an emerging need and should be explored as early as possible with children. Thus, the need arises to make the subject visible in educational practices in ECE, making all educational agents aware of its relevance, thus promoting its valorisation. In this study, through a look focused on the Education for Citizenship and guided towards practices that underline the theme of Gender Equality in ECE, we intend to investigate which practices can be promoted, in order to privilege and perspective Gender Equality as an asset in the harmonious construction of the pre-school citizen. To support the investigative questions of our study, we have built a theoretical framework that mirrors the emergence of inclusion and exploration of the theme mentioned in the development of good educational-pedagogical practices in the context of ECE. To support the investigative questions of our study, we have built a theoretical framework that mirrors the emergence of inclusion and exploration of the theme mentioned in the development of good educational-pedagogical practices in the context of ECE. With this report, we intend to understand the looks, attitudes and considerations of pre-school children, through the implementation of a case study with traces of research-intervention, developed in a group of schools in the region of Aveiro. In order to address our investigative questions, we have mainly resorted to the interview with educators, to the Citizenship Education awareness sessions, to the direct observation and field notes and to the collection and analysis of materials coming from developed activities/projects. The results generated confirm and reinforce the didactic emergency of educating for Gender Equality, and it is up to the teachers to create in the educational space, an environment of sensitization, reflection and collective dialogue with the Other, aiming at the deconstruction of stereotyped looks and attitudes commonly associated with gender.

Índice

<i>Introdução Geral</i>	1
<i>Justificação e Relevância do tema escolhido</i>	2
<i>COVID-19 – Uma nova realidade</i>	4
<i>Capítulo 1 – Enquadramento teórico</i>	7
<i>Introdução</i>	8
<i>1.1 Sexo e género: da conceção biológica à aprendizagem social</i>	8
<i>1.2 O papel da educação em prol da igualdade de género</i>	13
<i>1.3 Cidadania e igualdade de género</i>	17
<i>1.4 A promoção da igualdade de género no contexto educativo: um trunfo na construção harmoniosa do cidadão pré-escolar</i>	22
<i>Capítulo 2 – Enquadramento metodológico</i>	29
<i>Introdução</i>	30
<i>2.1 Caracterização do contexto</i>	32
<i>2.2 Caracterização do grupo</i>	37
<i>2.3 Problema, questões e objetivos de trabalho</i>	39
<i>2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	40
<i>2.4.1 Observação</i>	40
<i>2.4.2 Entrevista Semiestruturada</i>	42
<i>Entrevista etnográfica com crianças</i>	44
<i>2.4.3 Pesquisa documental</i>	45
<i>2.4.4 Notas de Campo</i>	47
<i>2.5 Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)</i>	48
<i>Capítulo 3 - Tratamento, Análise e Discussão dos dados gerados</i>	51
<i>Introdução</i>	52
<i>3.1 Bem-Estar emocional e implicação</i>	52
<i>Tratamento, análise e discussão dos resultados</i>	54

<i>Projeto de Intervenção</i>	56
<i>Reflexão final sobre a Prática Pedagógica Supervisionada (2.º semestre)</i>	80
<i>Considerações finais</i>	84
1. Referências Bibliográficas	88
2. Anexos	93

Índice de Figuras

<i>FIGURA 1- DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS SEGUNDO O SEXO.</i>	37
<i>FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS SEGUNDO A IDADE.</i>	38

\

Índice de quadros

<i>QUADRO 1 - ROTINA DIÁRIA (ATIVIDADE LETIVA)</i>	39
<i>QUADRO 2 – ETAPAS BÁSICAS DA ANÁLISE DOCUMENTAL POR MEIO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO</i>	46
<i>QUADRO 3– PLANIFICAÇÃO 23 DE MARÇO DE 2020</i>	59
<i>QUADRO 4– PLANIFICAÇÃO 24 DE MARÇO DE 2020</i>	61
<i>QUADRO 5– PLANIFICAÇÃO 25 DE MARÇO DE 2020</i>	63
<i>QUADRO 6– PLANIFICAÇÃO 20 DE ABRIL DE 2020</i>	65
<i>QUADRO 7– PLANIFICAÇÃO 21 DE ABRIL 2020</i>	67
<i>QUADRO 8 – PLANIFICAÇÃO 22 DE ABRIL DE 2020</i>	69
<i>QUADRO 9– PLANIFICAÇÃO 11 DE MAIO DE 2020</i>	70
<i>QUADRO 10– PLANIFICAÇÃO 12 DE MAIO DE 2020</i>	72
<i>QUADRO 11– PLANIFICAÇÃO 13 DE MAIO DE 2020</i>	73
<i>QUADRO 12– PLANIFICAÇÃO 25 DE MAIO DE 2020</i>	75
<i>QUADRO 13– PLANIFICAÇÃO 26 DE MAIO DE 2020</i>	77
<i>QUADRO 14– PLANIFICAÇÃO 27 DE MAIO DE 2020</i>	78
<i>QUADRO 15–NOTAS DE CAMPO DIA 10 DE FEVEREIRO DE 2020</i>	93
<i>QUADRO 16–NOTAS DE CAMPO DIA 11 DE FEVEREIRO DE 2020</i>	95
<i>QUADRO 17–NOTAS DE CAMPO DIA 12 DE FEVEREIRO DE 2020</i>	97
<i>QUADRO 18–NOTAS DE CAMPO DIA 17 DE FEVEREIRO DE 2020</i>	98
<i>QUADRO 19–NOTAS DE CAMPO DIA 18 DE FEVEREIRO DE 2020</i>	99
<i>QUADRO 20–NOTAS DE CAMPO DIA 19 DE FEVEREIRO DE 2020</i>	100
<i>QUADRO 21–NOTAS DE CAMPO DIA 2 DE MARÇO DE 2020</i>	101
<i>QUADRO 22–NOTAS DE CAMPO DIA 3 DE MARÇO DE 2020</i>	102
<i>QUADRO 23–NOTAS DE CAMPO DIA 4 DE MARÇO DE 2020</i>	103

Introdução Geral

O presente relatório enquadra-se nas Unidades Curriculares “Prática Pedagógica Supervisionada” e “Seminário de Orientação Educacional”, que são parte integrante do plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes preveem a elaboração de um Relatório de Estágio (final) a apresentar à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório de estágio tem como propósito reportar sobre o projeto de investigação-intervenção desenvolvido, e baseia-se numa disposição reflexiva sobre a Prática Pedagógica realizada nos contextos educativos, no 1.º e no 2.º semestre, respetivamente em Educação Pré-escolar e em 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Considerando que a “Igualdade de Género” é uma temática muito pertinente a ser trabalhada com crianças em idade pré-escolar, ainda pouco abordada neste contexto, decidiu-se dedicar o Projeto de Investigação-Intervenção à exploração da mesma, proporcionando-se às crianças oportunidades de aprendizagem nesse âmbito.

Assim, o relatório divide-se em três grandes capítulos.

O Capítulo 1 contempla o Enquadramento Teórico da temática em estudo; o Capítulo 2 é dedicado ao Enquadramento Metodológico; e o Capítulo 3 visa apresentar o Tratamento, Análise e Discussão dos dados gerados.

Por fim, será apresentada uma conclusão e reflexão global, com eventuais implicações para a Prática Pedagógica Supervisionada.

Justificação e Relevância do tema escolhido

Ao longo do tempo, o conceito de Escola tem sofrido alterações resultantes do processo das mudanças na sociedade. Se, anteriormente, a comunidade se mantinha afastada da escola, o mesmo já não se verifica atualmente. Nos dias de hoje, assistimos a uma maior participação da comunidade na escola, contribuindo assim, de forma positiva, para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças.

O processo educativo de uma criança é fundamental, nomeadamente, para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. A escola assume um papel preponderante nestes processos, potenciados através de uma Educação para a Cidadania, que se torna uma necessidade emergente e que deverá ser explorada o mais precocemente possível com as crianças.

Segundo Cabral (2015), atualmente temos verificado grandes mudanças sociais, nomeadamente, uma excessiva *falta de valores* de cidadania. Estes são visíveis em comportamentos negligentes e desrespeitosos, onde o individualismo, a falta de respeito pelo outro e a empatia são vigorosos.

Ainda nesta linha, Abreu (2012, p.7) afirma “que é a educação que prepara os indivíduos para a sua jornada enquanto cidadãos, formando-os e tornando-os indivíduos responsáveis, conhecendo os seus direitos e deveres.” Desta forma, a educação para a cidadania procura desenvolver valores fundamentais para o desenvolvimento a nível pessoal e social, tais como a responsabilidade, o respeito pelo próximo, a tolerância, a empatia, a preservação ambiental sustentável ou a solidariedade.

Na ótica do Ministério da Educação português, a Educação para a Cidadania tem como propósito “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (DGE, 15 de março de 2018).

Neste sentido, a Educação para a Cidadania, através de práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar, foi uma das problemáticas que mais interesse nos suscitou e sobre a qual decidimos debruçar-nos, de forma a compreendermos como é que essas práticas podem ser promovidas.

Durante a fase de observação, observámos que, de forma [quase] constante, os meninos [quase] só brincavam com meninos, enquanto as meninas [quase] só brincavam com meninas. O espaço da garagem era maioritariamente frequentado por meninos e o espaço da casinha por meninas. No recreio, os meninos jogavam futebol e as meninas brincavam com bonecas.

Sendo a situação descrita observada de forma [quase] constante, decidiu-se realizar um estudo sobre esta temática, consubstanciado em um projeto de investigação-intervenção.

Uma vez que os estereótipos de género e a manifestação de interesse restrito por atividades tradicionalmente associadas a meninos ou a meninas (por meninos ou meninas, respetivamente) são observadas com frequência em crianças em idade pré-escolar, o papel do jardim-de-infância e dos educadores torna-se fulcral na demanda da educação para a cidadania.

COVID-19 – Uma nova realidade

Ao contrário da expectativa inicial, a nossa intervenção do 2.º Semestre, planeada para acontecer em contexto de Educação Pré-escolar, não decorreu nos moldes previstos. Face ao surgimento da pandemia mundial designada por “Covid-19”, o dia 13 de março marcou o término das nossas intervenções presenciais no contexto educativo.

Com a duração prevista de três semanas de observação e seis semanas de intervenção, o planeado não se concretizou. Após o encerramento de todas as escolas/creches/jardins de infância decretado pelo Senhor 1.º Primeiro Ministro, fomos obrigadas a reestruturar o que até então tínhamos delineado.

Educadores, professores, pais e alunos viram-se confrontados com uma realidade muito diferente daquela a que estavam habituados e com a qual tiveram de lidar durante todo o ano letivo de 2019-2020 e que ainda perdura em 2020-2021. Ao longo deste processo de mudança ‘imposto’, mantivemos o contacto com a educadora cooperante, tendo sido acordado que continuaríamos a trabalhar em conjunto, ainda que em moldes diferentes. Assim, foi-nos proposto que fizéssemos parte do grupo WhatsApp criado pela educadora e no qual estavam incluídos os pais das crianças; e que, em conjunto com as outras educadoras do agrupamento, participássemos na elaboração das planificações quinzenais que foram as alternativas encontradas para de algum modo compensar as dificuldades causadas pela pandemia Covid-19. Ainda, como complemento, proposto pelo Ministério da Educação, assistir à programação do Zig Zag, criada para responder a necessidades das crianças em idade pré-escolar.

Semanalmente, havia reuniões de grupo via Zoom com as crianças e a educadora, nas quais também participávamos. Estas reuniões serviam essencialmente para saber como estavam as crianças, o que costumavam fazer no seu dia-dia, para compartilharem as suas produções, ou simplesmente para conversarem entre si e com as educadoras; as famílias também podiam participar destas reuniões, e muitas vezes faziam-no.

Se, inicialmente, grande parte das crianças participava nas reuniões, o mesmo não se veio a verificar com o passar do tempo. A cada semana que passava, apareciam menos crianças, e eram sempre as mesmas.

Relativamente aos trabalhos que eram sugeridos nas planificações, verificámos também que houve uma maior adesão no início, e que a partilha dos mesmos no grupo de WhatsApp ou nas reuniões começou a ser gradualmente mais escassa.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

Introdução

Iniciamos o presente capítulo com uma abordagem ao tema da Igualdade de Género (IG), direcionando-o, em particular, para a sua exploração didática na Educação Pré-escolar, isto é, centraremos o foco deste trabalho na promoção da equidade/igualdade de género no contexto educativo rumo a uma construção harmoniosa do cidadão pré-escolar.

Primeiramente, levar-se-á a cabo uma reflexão sobre os conceitos norteadores do nosso estudo: igualdade de género, educação e cidadania. Posteriormente, relacionaremos os mesmos com a questão de investigação gizada neste trabalho: Como promover a equidade/igualdade de género no contexto educativo, para uma construção harmoniosa do cidadão pré-escolar? Neste sentido, um dos nossos principais objetivos é contemplar o tema como uma proposta didática urgente. Por fim, apresentaremos algumas reflexões sobre as principais questões levantadas ao longo do estudo.

1.1 Sexo e género: da conceção biológica à aprendizagem social

Começaremos a nossa incursão pelos dois conceitos, procedendo a uma dissecação dos mesmos, já que tendem a ser usados erroneamente como sinónimos. Em sentido lato, relativamente ao conceito de *género*, segundo Leite (2005, p.54) afirma este começou a ser usado no início dos anos 80 por estudiosas feministas que pretendiam contribuir para uma melhor compreensão do que representa ser homem e ser mulher, numa determinada sociedade e num determinado período histórico.

Neste sentido, parafraseando as autoras clássicas a que Leite (2005) se refere (Oakley, 1972 e Scott, 1886), o termo *sexo* deve ser usado para nos referirmos à categoria social do indivíduo: o sexo masculino e o sexo feminino, regidos pelos cromossomas sexuais. As autoras indicam que este termo deve ser utilizado, por exemplo, em casos estatísticos, para identificar traços biológicos. No

entanto, este não abarca obrigatoriamente características psicológicas ou inclusivamente físicas, aptidões ou outros aspetos de cariz identitário de cada sujeito. Neste sentido, estamos em crer que o termo *sexo* pertence, indubitavelmente, ao campo da biologia e, por sua vez, o termo *género* relaciona-se com o campo da cultura. Consequentemente, este último termo leva à criação de significados sociais, dependendo da cultura onde seja empregue.

Tendo em conta o termo *sexo*, para Cardona *et al.* (2010, p.12) este é utilizado *“para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma categoria biológica: sexo feminino e sexo masculino, já o conceito género é usado para descrever inferências e significados atribuídos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas.”*

Remetendo agora para o conceito de *género*, podemos afirmar que é uma construção de índole social. Assim, na linha do que foi proposto por Oakley (1972), o género envolve atributos psicológicos e as aprendizagens culturais que o homem e a mulher vão fazendo, ao longo do seu próprio processo de construção/consolidação de identidade, na categoria de seres sexuados.

Assim, o termo *género* deve ser entendido como uma leitura da realidade, na medida em que este pode quebrar estereótipos e, principalmente, a ideologia de que de uma pessoa do sexo masculino é expectável um conjunto de características, interesses e atos, e que, contrariamente, de uma pessoa do sexo feminino se devem esperar outros, tradicionalmente, vistos como antagónicos.

Em continuação, e numa tentativa de clarificar os dois termos tão complexos, podemos recorrer às palavras de Amâncio (2002):

“O fundamental na diferenciação entre o masculino e o feminino não são os atributos que, aparentemente os distinguem (...) mas sim o facto dos conteúdos que definem a masculinidade estarem confundidos com outras categorias supra-ordenadas, como a de pessoa adulta, enquanto significados femininos definem apenas um corpo sexuado. É neste processo de construção social que o simbolismo masculino se constrói como referente universal relativamente ao feminino que permanece marcado pela categoria social. (p.59)

Nesta mesma linha, podemos evidenciar que o gênero uma construção social do sexo. Ora, esta diferenciação tende a arrastar consigo relações tradicionais de subordinação do feminino ao masculino, como indica Bourdieu (1999), podendo assim, o gênero ser também visto como uma forma primária de demonstração de relações de poder, colocando, como é consabido, os homens e as mulheres em situações de desigualdade entre si, penalizando-se mutuamente, conforme os domínios da vida individual e social.

Com efeito, o gênero é uma das primeiras categorias sociais com as quais a criança se depara, e essa identidade contribui decisivamente para a relação que vai construindo com os outros e com o mundo. Sendo assim, o gênero deve ser encarado como um dos principais organizadores da construção do percurso de cada cidadã e cidadão e podemos corroborar a nossa ideia com as palavras de Marchão e Bento (2012, p.3) quando propõem a *“ideia de que o gênero é uma realidade permanente, apesar das muitas mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à idade, ao vestuário e adereços, aos comportamentos e relacionamentos”*.

Sabemos que o sexo da criança se configura como um fator muito importante no seu desenvolvimento, *“ainda que nos primeiros meses de vida as crianças de ambos os sexos tenham características físicas semelhantes, a mãe e o pai começam logo a construir o gênero do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distinto que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino”* (Cardona et al., 2010, p.10).

Posto isto, a definição dos papéis de gênero na criança *“(…) é um aspecto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade”* (Rodrigues, 2003, p.11). Em linhas gerais, os papéis sociais são comportamentos e atitudes influenciados por estereótipos que resultam da socialização, do estatuto e posição social do indivíduo e que corresponde às expectativas de um indivíduo para com a sociedade e da sociedade em relação ao indivíduo. Em relação aos estereótipos,

Neto et. Al (2000,p.11), citados por Duarte (2013, p.40) alega que estes correspondem *“às expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres numa dada sociedade”*.

Entendemos, assim, que os estereótipos são ideias preconcebidas, enraizadas e que norteiam as atitudes e os comportamentos que os homens e as mulheres devem ter. Combatê-los e modificá-los assume-se como um grande desafio, já que facilmente resistem à mudança e são, geralmente, o fruto de processos inconscientes.

Neste ponto, parece-nos pertinente debruçarmo-nos sobre o conceito de igualdade de género, visto que os estereótipos, frequentemente, estão na base deste. O termo é um conceito complexo e difícil de medir, na medida em que a plena igualdade de género implica que se proporcione a raparigas e rapazes as mesmas oportunidades, direitos e deveres. A igualdade deve ser observada como um valor e não como um princípio. De acordo com Silvestre (2008, p.102), *“a igualdade pressupõe que todas as pessoas, independentemente do seu sexo, idade, origem, religião, etnia/cultura, orientação sexual e/ou opções de vida, têm acesso aos direitos que necessitam e/ou desejam para que possam viver com dignidade.”*

Salientamos, ainda, que de acordo com o Glossário de Conceitos sobre a igualdade entre homens e mulheres, da autoria da Comissão Europeia, a igualdade de género configura um:

“Conceito que significa, por um lado, que todos os seres humanos são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções, independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres e, por outro lado, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e de homens são igualmente considerados e valorizados”.

Na ótica de Heilman (2001, p. 659), os estereótipos de género, para além de poderem ser considerados normativos, na medida em que assumem uma função descritiva das supostas características dos homens e mulheres, comportam

também uma visão prescritiva dos comportamentos que ambos os sexos deverão exibir, pois transmitem, ainda que implicitamente, normas de conduta.

Partindo da paráfrase acima citada, e como é sabido, estas ideias apreendidas raramente são questionadas, ou seja, não se reflete sobre o que é suposto ser-se ou fazer-se enquanto membros de um sexo ou do outro. Inclusivamente, estas são reforçadas pelos agentes socializadores junto das crianças pequenas, por exemplo, em contextos como a escola e a família. Assim, é importante fomentarmos a reflexão sobre a equidade de género na perspetiva de apoiarmos a transformação da criança-cidadã, nas várias fases do seu desenvolvimento pessoal.

Assim, para se alcançar a igualdade de género, é necessário mais do que a integração, mais do que a aplicação do princípio da igualdade entre mulheres e homens na legislação. A igualdade de género só pode ser alcançada quando as diferenças entre os sexos feminino e masculino forem reconhecidas e se atuar sobre essas diferenças, de forma a distribuir as responsabilidades entre os homens e as mulheres. De facto, a proposta da igualdade/equidade de género representa, nos dias de hoje, uma nova perspetiva de abordagem da problemática da igualdade entre as mulheres e os homens e contribui, notoriamente, para alterar as disparidades existentes nas suas relações. Desta forma, a igualdade de género anela mostrar que é mais do que uma estratégia, uma vez que procura garantir que a perspetiva da igualdade de género seja incluída em todas as políticas e que sejam tidos em consideração os seus efeitos, pois espera tratamento igual aos diferentes géneros. Assim, cremos que as políticas devem contribuir para a igualdade entre as mulheres e os homens, sendo importante avaliar o seu impacto de forma a que a estratégia da igualdade de género seja corretamente concretizada.

Sem embargo, importa assegurar que a escola tenha um papel importante no questionamento dos estereótipos de género, no quadro de um sistema educativo efetivamente coeducativo, como sustentam Pinto e Henriques (1999). Deste modo,

deve dar-se a mesma importância aos traços positivos considerados femininos e aos traços positivos considerados masculinos.

Pelo exposto, importa averiguar, no próximo capítulo, qual tem sido o papel da escola no questionamento dos estereótipos de género e se os sistemas educativos têm sido responsáveis por uma maior igualdade entre jovens e adolescentes de ambos sexos. Mais se acrescenta que, no próximo capítulo, iremos refletir sobre a forma como a questão deve ser explorada no contexto educativo.

1.2 O papel da educação em prol da igualdade de género

Tomamos como ponto de partida uma afirmação de Paulo Freire (2000), que incide na premissa do ato educativo, pois na perspetiva do autor, educar exige tomar decisões, já que “a educação, especificidade humana, deve ser vista como um ato de intervenção do mundo” (p.122). Constata-se, então, que os educadores desempenham um papel crucial na mudança dos paradigmas sociais; neste caso, no combate aos estereótipos de género.

Neste contexto, pretendemos situar o género e a criança, e o ato educativo. Para Ollangnier (2014), um ato educativo sensível ao género deve ser entendido, no limite, como a possibilidade de permitir às pessoas que aprendem, uma “igualdade de acesso a oportunidades de vida” (p. 223). Com efeito, a área da educação tem assumido um papel cada vez mais central nas orientações internacionais relativas à promoção da igualdade entre homens e mulheres, e neste sentido, os sistemas educativos têm sido em grande parte responsáveis por uma maior igualdade entre jovens e adolescentes de ambos os sexos (Pinto, 2010, p.8).

Neste mesmo contexto, Martins et al. (2009, p.11) alegam que “o grande desafio das sociedades atuais, onde as escolas desempenham um papel importante, é formar cidadãos capazes de analisar criticamente as situações que

os afetam de forma mais ou menos próxima". Infere-se, pois, que a criança, na comunidade escolar, deve aprender, compartilhar experiências, interagir com o outro, reconhecer as regras da convivência, da sociabilidade, os direitos e deveres, o respeito pelo outro e por si, o que a ajuda a ser mais autônoma, assumindo responsabilidades de acordo com as suas possibilidades e com a sua idade. Emerge o papel crucial da escola enquanto sistema que pode, *a priori*, ser uma ferramenta poderosa no combate às ideologias de género.

Assim, os sistemas educativos pretendem promover o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educar para a cidadania, promovendo, simultaneamente, um ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e respetivos deveres e em clima de aceitação das diferenças, aceitando as diferenças entre géneros numa atitude de equidade (Marchão & Bento, 2012, p. 4).

Não obstante, segundo Alvarez e Vieira (2014), sabe-se que os mecanismos responsáveis pela produção de estereótipos sexistas no contexto educativo localizam-se, genericamente, a cinco níveis: do currículo, por vezes, estendendo-se aos conteúdos programáticos; do conhecimento: desde a formação de professores e profissionais; do das práticas pedagógicas, incluindo manuais, materiais e outros recursos mobilizados na prática docente; o da cultura organizacional: a comunicação e a organização dos espaços; e por fim, ao nível da relação com a comunidade educativa, incluindo as famílias, as autarquias e as organizações civis. No entanto, as autoras supracitadas afirmam que as práticas pedagógicas e os materiais educativos têm sido mecanismos privilegiados de intervenção no sistema educativo visando combater os estereótipos de género.

Para Pinto (2010), esta permanência e resistência dos estereótipos não pode apenas ser explicada pelo seu peso simbólico, já que derivam de uma forte cristalização. Assim, a permanência destes prende-se com outros estereótipos sociais veiculados através do conhecimento que se ensina e se aprende no sistema educativo e que, efetivamente, é veiculado pelos próprios manuais pedagógicos.

Ilustrando, muitas ainda são as concepções socialmente dominantes sobre a masculinidade, feminidade, família, mundo laboral, liderança e sobre o que é socialmente expectável de homens e mulheres.

Partindo desta problemática, o ato educativo deve proporcionar um conhecimento do mundo alargado, integrador e igualmente valorizador dos homens e mulheres, dos seus saberes e capacidades. Pelo exposto, a escola deve ser, por excelência, o contexto no qual tanto raparigas como rapazes se revejam nas inúmeras possibilidades de vida futura, e proporcionar/educar para o mesmo direito de escolha do seu percurso escolar, profissão, escolhas pessoais e projetos de vida. Desta feita, o funcionamento da escola, e as parcerias com a escola e a comunidade, incluindo e destacando as parcerias com as famílias, podem obter um papel potenciador do processo de ensino/aprendizagem e na construção do conhecimento, promovendo uma visão do mundo alicerçada numa atitude crítica perante os estereótipos de género, combatendo, afinal, a desigualdade entre homens e mulheres.

Neste sentido, “um dos desafios da escola é, então, o de saber coexistir e dialogar com outros espaços, preparando crianças e jovens para que saibam lidar com eles com responsabilidade social e autonomia crítica, e para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea (Matos *et al.*, 2013, p.16).

Na linha do que foi proposto, e em modo de ilustração, o Conselho da Europa considerou, na Estratégia para a Igualdade de Género (2014-2017), a educação como uma das áreas de intervenção prioritária, integrando-a num dos primeiros objetivos estratégicos: o combate aos estereótipos de género e ao sexismo, reiterando o imperativo de dar cumprimento à Recomendação de 2007, que visava a integração da perspetiva da igualdade de género na educação (Conselho da Europa, 2007). De igual modo, também a ONU tem lançado reptos dentro desta temática, em particular, em 2010, para que os países concebessem e implementassem programas dentro do contexto educativo que sensibilizassem e promovessem o envolvimento ativo dos homens e rapazes na eliminação dos

estereótipos de género, assim como tornassem as raparigas agentes de mudança, afim de se assegurar a promoção e proteção dos Direitos Humanos, mediante uma partilha equilibrada de responsabilidades, direitos e oportunidades iguais entre homens e mulheres.

Em suma, educar para a promoção da igualdade entre géneros deve ser uma opção deliberada no espaço educativo, no âmbito da aprendizagem dos valores de cidadania, que é extensível a todas as idades. Assim, reconhecemos o lugar estratégico da escola e do ato educativo já que assume um papel central na formação de jovens e crianças, tendo como objetivos o desenvolvimento e apropriação de valores, empatia, atitudes, capacidades, habilidades e conhecimentos que os tornem cidadãos e cidadãs socialmente críticos e empáticos.

Ora, é neste ponto que se destaca o papel determinante do docente, pois uma escola que se preocupa em preparar os seus alunos, consoante o figurino que acima gizámos, deve ser verdadeiramente consciente das responsabilidades a assumir, atuando em coerência com os valores que defende. Assim esta coerência entre o que se defende e o que se quer perpassar através do ato educativo, deve-se refletir na prática docente, pois o cerne da mudança no paradigma reside na capacidade de cada pessoa saber lidar de forma crítica e construtiva com os outros.

“qualquer que seja a visão político-pedagógica que tenhamos, como quer que a chamemos, pedagogia feminista, pedagogia radical, pedagogia crítica, pedagogia libertadora, pedagogia construtivista, precisamente porque progressista (...) teremos de buscar, por este ou aquele caminho, a superação da contradição representada na incoerência (Freire, 2002, p.211)

1.3 Cidadania e igualdade de género

Ao longo dos anos, o conceito de cidadania tem vindo a sofrer algumas evoluções, particularmente, na última década. Tais modificações situam-se ao nível da aplicação e da sua natureza. Apesar disso, continua a ser um conceito controverso e ambíguo. Este não é um conceito estático, já que antes requer um processo contínuo de debate, constituindo muitas vezes um assunto de discórdia e de disputa política, tratando-se, assim, de um conceito dependente do espaço e do tempo.

Na atualidade, fala-se cada vez mais de uma cidadania ativa, emancipadora e múltipla. Este conceito de cidadania ativa preconiza um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida.

Como ponto inicial, revisitaremos a entrada de dicionário para o conceito que nos propomos definir e posteriormente, relacionar com a igualdade de género no contexto escolar. Assim, o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001) indica que Cidadania é:

"Condição ou qualidade de cidadão, membro de um estado, de uma nação, no pleno gozo dos seus direitos políticos, cívicos e deveres para com esse estado ou essa nação. Foi-lhe concedida a cidadania portuguesa. Exercer os direitos e deveres próprios da cidadania portuguesa, brasileira, angolana, (...)" (p.539).

Na perspetiva de Martins e Mogarro (2010) o conceito pode ser definido como *" (...) o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade (...). Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas (...) enfatiza-se (...) a participação cívica, cultural e política, como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social promovendo uma cultura de igualdade de oportunidades para ambos os géneros"* (p.187).

Também, nesta mesma linha, Azevedo (2010) sugere que “(...) *falar de cidadania aponta, num primeiro nível, para a lógica da sociedade, isto é, a perspectiva jurídica que toma como referência o Estado e na qual as relações entre os indivíduos são funcionais e se traduzem em direitos e deveres recíprocos*” (p.51).

A nosso entender e em sentido lato, a cidadania pode ser contemplada como um conjunto holístico de direitos e deveres atribuídos aos habitantes num determinado local e num determinado período de tempo, tendo como base uma perspectiva social e jurídica. Assim, o conceito também aponta para um conjunto de direitos, obrigações e atos que são esperados por uma comunidade vasta e, em particular, por um estado.

No que concerne à educação, a cidadania ocupa um lugar bastante angular, na medida em que envolve pessoas de várias idades, espaços sociais de educação, com o principal objetivo de preparar cidadãos e cidadãs para a vida adulta, dotados de competências de participação nos vários domínios. Neste sentido, na linha do que alega O’Shea (2003), estas práticas de educação para a cidadania devem abarcar os seguintes tópicos:

- O seu objetivo fundamental é promover uma cultura de democracia e direitos humanos;
- Procuram fortalecer a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade;
- Poem em relevo a busca de práticas, para o desenvolvimento de comunidades empenhadas no estabelecimento de relações humanas autênticas;
- Ocupam-se da pessoa e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e coletivas e das condições de vida em conjunto;
- Dirigem-se a todas as pessoas, independentemente da sociedade na qual se inserem;

- Pressupõem um processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida, o qual destaca valores como a participação, a parceria, a coesão social, a equidade e a solidariedade.

No que diz respeito à concretização da educação para a cidadania, Cardona *et al.* (2015) avança que há ainda que refletir sobre o modelo universalista da escola, já questionado por Raul Itúrra (1990), dado que este não tem em conta as especificidades culturais – as múltiplas pertenças – dos seus alunos e alunas, os quais já trazem consigo, à chegada à instituição escolar, uma bagagem de conhecimentos que modelaram o seu entendimento do mundo e prepararam terreno para a incorporação de novos saberes. Logo, no âmbito da educação para a cidadania, espera-se que a escola seja um espaço de respeito pela diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes submergirem as idiossincrasias culturais de grupos minoritários.

Posto isto, a importância da cidadania no contexto educativo e no nosso caso específico, na Educação Pré-escolar, é fundamental pois a população infantil é cada vez mais heterogénea, multirracial e com distintas etnias, tornando-se necessário o seu desenvolvimento e divulgação. Para Martins (1991), aprender a ser cidadão ou aprender a cidadania é, uma forma de olhar o mundo que nos rodeia, assumindo as identidades e as diferenças na sociedade plural com um sentido de participação efetiva.

"A cidadania pode considerar-se um dos pilares fundamentais da civilização, ou das civilizações, pelo que a educação para a cidadania pode certamente contribuir para prevenir a violência, em geral, e os maus tratos em contexto escolar, em particular" (Martins & Mogarro, 2010, p. 199).

Na nossa perspetiva, o jardim de infância deve ser " *um «laboratório» de cidadania de valores democráticos, de igualdade, de solidariedade, de estímulo à curiosidade e troca de ideias, de experiências de aprendizagens significativas permitindo às crianças construir noções de si mesmas a partir das interações*

estabelecidas e proporcionadas por todos os atores educativos" (Henriques & Marchão, 2014, p. 533).

Concordamos que é imperativo educar para a cidadania, desenvolvendo nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente e criticamente na sociedade onde estão inseridos, para assim olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias livremente.

No sistema educativo português, este repto tem adotado diferentes denominações e configurações ao longo dos anos: *"Nas últimas quatro décadas, as preocupações com a educação para a cidadania em Portugal têm sido sucessivamente assumidas por diversas componentes curriculares, como a educação cívica, a formação pessoal e social e a educação para a cidadania"* (Martins & Mogarro, 2010, p.190).

Deste modo a educação para a cidadania, nas palavras de Roldão (1999, p.12): *"visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e - Educar Para a Cidadania Através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar - 30 deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático\pluralista, crítico e criativo"* (DGE, 2013: 1). *É verdade que a educação para a cidadania não se esgota na formação do cidadão nos valores democráticos, pois, exige outras vertentes: " (...) as práticas construtoras da identificação cultural, a inserção nas rotinas sociais e convenções de uma época, os rituais sociais, que podem não ser necessariamente valoráveis em termos éticos"*.

Chegados a este ponto, acreditamos pertinente visitar as orientações do documento produzido recentemente pelo Fórum Educação para a Cidadania¹ (2008, p. 73-75), e neste sentido, poderemos dar como exemplo algumas

competências essenciais a desenvolver nos/as alunos/as para a vivência de uma cidadania não restringida por estereótipos de género:

- . Aceitar a sua própria identidade, características, possibilidades e limitações do corpo;
- Valorizar as experiências pessoais como construtoras da identidade;
- Desenvolver a autoestima, respeito por si, coragem, persistência, capacidade de superação de adversidades (...);
- Ter autonomia para o cuidado pessoal e tarefas inerentes à vida familiar;
- Saber comunicar de igual para igual com homens e mulheres;
- Saber viver em paz, solidariedade, justiça e promover estes valores nas sociedades plurais dos nossos dias.

Pelo que foi revisitado no documento norteador para a educação em análise, depreendemos que a educação para a cidadania objetiva formar crianças capazes de pensar e agir responsabilmente e em liberdade, não enfatizando os seus direitos em detrimento dos seus deveres.

"consideramos importante que a população juvenil esteja consciente dos seus direitos, mas também das suas responsabilidades enquanto cidadãos. Educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direito e deveres. Direitos e deveres não são polos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares" (Nogueira & Silva, 2001, p.101).

Nesta sequência, Cardona *et al.* (2015) reitera que é fundamental, todavia, ter em conta que a conceção de educação para/na cidadania varia em função da orientação adotada relativamente à educação. Pode-se colocar a ênfase numa educação orientada para os indivíduos, enquanto sujeitos que partilham características comuns, ou para o interesse público e coletivo, e estes dois posicionamentos representam opções distintas e, mesmo, antagónicas. Frequentemente confunde-se educação para a cidadania com desenvolvimento

pessoal dos alunos e alunas, o que representa enfatizar a primeira vertente do problema. Ensinar ou formar para a cidadania, tendo por base valores sociais comuns e promovendo a participação individual, seria importante para a formação de cidadãos e cidadãs independentes, autônomos/as, que participam nas instituições democráticas e são atores dos seus próprios destinos.

Em síntese, acreditamos plenamente que a Educação para a cidadania deve ser desenvolvida prontamente com as crianças. É indubitável que a cidadania se prende com as questões de género, devendo o jardim-de-infância promover "*a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo e da igualdade entre homens e mulheres*" (Cardona *et al.*, 2010. p.49). Assim, a Educação para a Igualdade de Género, que visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais, deve ser iniciada e incluir o currículo no jardim-de-infância.

1.4 A promoção da igualdade de género no contexto educativo: um trunfo na construção harmoniosa do cidadão pré-escolar

Chegados a este ponto, cabe salientar que é extremamente importante que se adote uma educação inclusiva, na qual todas as crianças se sintam bem. Fazê-lo através de uma educação voltada para as questões de género, através de uma reflexão sobre o papel do/a educador/a neste processo formativo, é um modo de a construir de uma forma harmoniosa. Torna-se, conseqüentemente, importante que o/a educador/a observe e tenha conhecimento das concepções e comportamentos das crianças para, que desta forma, planifique e intervenha adequadamente.

Cardona *et al.* (2015) alega que a escola, dado o seu protagonismo não só na transmissão de conteúdos disciplinares, também na formação do ser humano, enquanto membro de uma sociedade que partilha valores e pressupõe o usufruto

de direitos e o exercício de deveres e responsabilidades. Assim a escola é vista aqui como podendo ter um papel realmente transformador. Essas práticas transformadoras podem ser logo ensaiadas desde o jardim-de-infância, que deve ser encarado como um espaço por excelência de vivência inicial de cidadania, numa fase crucial da vida das crianças para a apropriação de estereótipos de género – como vimos, fortemente normativas neste período do desenvolvimento humano.

“As questões referentes à promoção de uma maior igualdade de género não estão suficientemente explícitas. Urge desenvolver uma maior reflexão sobre esta problemática essencial para todo o trabalho inerente à educação para a cidadania” (Cardona *et al.*, 2015, p. 50).

Neste sentido, o papel do/a educador/a, a sua prática educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se decisivo para um desenvolvimento curricular que desemboque numa ação pedagógica harmoniosa, articulando as questões curriculares e de género. Constata-se que a organização do ambiente educativo é, indubitavelmente, muito importante, quer ao nível do espaço físico, quer do ambiente que deve ser repleto de vários tipos de relações. Assim, segundo o Ministério da Educação (1997), ambiente é visto como *“(...) um contexto de vida democrática em que as crianças participem, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas”* (p. 20).

Com efeito, é precisamente aqui que se torna determinante o papel da Educação Pré-escolar, numa dinâmica entre o adulto-criança que veicule o trabalho de equipa baseado numa relação de apoio entre adultos e que assim, constitua uma base sólida para a educação da criança pequena. Sabe-se que as crianças desde tenra idade memorizam algumas ideias estereotipadas, e deste modo, o papel dos adultos, nomeadamente os pais e dos/as educadores/as, torna-se importantíssimo, para que estes estereótipos apreendidos pelas crianças não cristalizem, nem incentivem certas atitudes e comportamentos que existam em relação ao género.

No que concerne à organização do espaço, Formosinho (2013, p.127) propõem que esta deve fazer-se de forma a que não se verifiquem estereótipos de género. Por exemplo, na sala de atividades existirem espaços diferenciados para meninos e para meninas, com os brinquedos que mais gostam e as suas cores preferidas, ou seja a organização do espaço deve passar não pela existência de "cantinhos estéticos" e diferenciadores de género, mas antes pela organização do espaço físico de aprendizagem de um modo aberto, plural e capaz de eliminar constrangimentos de género.

Por conseguinte, levaremos a cabo um périplo pelo leque de estratégias que poderemos implementar no jardim-de-infância para construir cidadãos harmoniosos face à problemática talhada neste estudo. Primeiramente, poderíamos destacar a observação, pois, de facto, tem um papel preponderante na ação do educador. É através da observação que se “(...) *adquire visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos a sua aprendizagem*” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 105). Mais se acrescenta é também uma boa estratégia para se construírem relacionamentos positivos com as crianças, na medida em que “*observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança*” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 23).

Em segundo lugar, parafraseando Cabral (2015), destacamos, nesta linha, as atividades interativas que incidem diretamente no diálogo, discussão e resolução de problemas. Estas são entendidas como promotoras da consciência da igualdade de género, pois promovem a aceitação e rentabilização das iniciativas das crianças nas mais variadas situações do quotidiano pedagógico, nas mais diferentes situações de brincadeira e de vivência dos papéis, ainda que estereotipados, são boas oportunidades para discutir e desconstruir os estereótipos.

Por conseguinte, enquanto educadores podemos também criar um espaço propício ao combate dos estereótipos de género. O espaço, o tempo e os recursos designam uma grande importância no combate aos mesmos. E é fácil cair em estereótipos numa sala de atividades. Elencando um exemplo, o/a educador/a poderá colocar só meninas na Área da Casinha e só meninos na Área das Ferramentas. Esta aparente singela decisão do/a educador/a condiciona o modo como as crianças veem o mundo, os outros e a si próprios. Claramente, todos estes aspetos e “exemplos” que as crianças veem nos adultos leva a que, estas possam interpretá-los como corretos, quando não são. Também as decorações da sala de atividades, bem como os seus materiais, também poderão induzir as crianças a conceções erradas e sexistas. Num intento de combater essas deduções, o/a educador/a tem um papel hegemónico, tentando sempre dar resposta às necessidades e interesses das crianças.

“Para começar, tem que estar atento/a ao que dizem as crianças, às suas sugestões, questionar os motivos que condicionam as suas escolhas e comportamentos. Este é o ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador.” (Cardona et. al., 2015, p. 69).

Seguidamente, outra estratégia a considerar será a de explorar outras formas de expressão, nomeadamente a Expressão Dramática. Efetivamente, o/a educador/a deve criar situações pedagógicas de dramatização ou *role-play*, que favoreçam a troca de papéis. Ilustrando, “Uma rapariga poderá ser convidada a exhibir um suposto comportamento masculino, num aspeto concreto do enredo, e vice-versa.” (Cardona, et. al., 2015, p. 76). No que diz respeito a jogos ou até mesmo histórias estereotipadas, por exemplo, o/a educador/a poderá reformulá-los em conjunto com as crianças, de forma a perderem a sua carga sexista, fomentando assim a criatividade das mesmas.

Sabe-se que o/a educador/a é um exemplo para as crianças, logo, se tem como objetivo desconstruir conceções estereotipadas, ele próprio não deve evidenciá-las, devendo pensar modos diversos de promover ambientes de

aprendizagem ao nível do modo como se organizam os espaços, se criam, selecionam e exploram os recursos e as atividades que favoreça uma educação para as questões de género, efetivando assim as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Efetivamente, *“Importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe”* (Silva et al., 2016, p. 34).

Salienta-se, ainda, o potencial das narrativas., neste contexto. Cremos que é fundamental estar atento às narrativas com as quais as crianças convivem. A forte presença das narrativas na vida das crianças deixa desafios para o/a educador/a, pois, a miúdo, estas aportam uma carga sexista e podem provir do meio, da família, do media... Reforçamos, assim, que os educadores são *“agentes de narrativização do quotidiano infantil, que dotará de uma lógica, quer como selectores e “comentadores” das narrativas apresentadas pelo mercado.”* (Silva & Vasconcelos, 2005, p. 16)

Numa última instância, reconhecemos a importância do brinquedo e do jogo lúdico. Este surge-nos relacionado com a brincadeira, contando também com grande importância e significado para o desenvolvimento da criança. O brinquedo ajuda a desenvolver a imaginação, a linguagem e as relações sociais que esta constrói. Neste sentido, Soares (2012) indica que enquanto os rapazes utilizam os brinquedos para expressar uma identidade diferenciada, as raparigas utilizam brinquedos marcados pelo masculino ou feminino, independentemente do parceiro. É através do brinquedo e das brincadeiras a ele associadas que podemos construir ambientes de aprendizagem que permitam ao/à educador/a conhecer concepções de género das crianças, nomeadamente, observando a preferência de objetos em espaço educativo.

Por tudo o que foi exposto anteriormente, e principalmente, a partir dos contributos dos autores revisitados, a educação para a igualdade de género deve ser encarada como um processo que ocorre ao longo da vida, ou seja, não é estático e nem ocorre num certo período da vida da criança. Em modo de

conclusão, podemos apropriar-nos das palavras de Cardona *et. al.* (2010): a promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia.

Capítulo 2 – Enquadramento metodológico

Introdução

Esta parte do relatório é dedicada à abordagem metodológica subjacente ao desenvolvimento do projeto de intervenção no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro. Nesta linha, e num primeiro ponto, iremos apresentar as questões que conduziram o nosso processo investigativo.

Temos consciência de que realizar um estudo no âmbito da educação é uma tarefa complexa para que se possa chegar a conclusões definitivas, sobretudo quando se trata de projetos de investigação-intervenção, dirigidos a problemáticas específicas mas multicontextuais e multifactoriais, i.e., problemáticas que estão enquadradas numa multiplicidade de sistemas e fatores, que a um tempo afetam e explicam a realidade, influenciando-se mutuamente e dificultando ou mesmo inviabilizando isolar a influência de um fator face à de outros; perspetivar elementos num subsistema sem considerar os outros, em contacto direto e/ou indireto.

A nossa intervenção foi pautada por um estudo do tipo investigação-intervenção, comprometido pela impossibilidade que tivemos de realizar os vários ciclos investigativos que nos permitissem aprimorar a nossa intervenção presencial. Contudo, estamos cientes de que, em contextos futuros de prática, estes ciclos deverão existir, pois são fulcrais à intervenção contextualizada de um profissional de educação.

Conscientes das nossas limitações, procurámos conceber um projeto com qualidade, que nos permitisse atingir os objetivos de investigação e abordar a questão potencializadora do nosso projeto.

Tratando-se a educação como uma área em que o processo de investigação assume um elevado grau de dificuldade, não só pela complexidade dos participantes, como pela panóplia de perspetivas e visões capazes de influenciar os resultados de todo o processo, optámos por uma investigação de cariz qualitativo, que nos permitisse analisar, interpretar dados, visando refletir sobre e compreender a realidade, fundamentando as tomadas de decisão e as ações no campo da educação em que nos encontrávamos.

Com efeito, iniciamos o presente capítulo com uma apresentação das nossas opções metodológicas, precedida de uma caracterização do contexto e do grupo. Posteriormente, apresentamos o problema, as questões e objetivos do nosso estudo, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

Metodologia

A presente investigação-intervenção é do tipo qualitativo, tendo por finalidade melhorar a ação educativa a desenvolver com as crianças, em contexto de Educação Pré-Escolar.

Segundo Amado (2015), a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teórica, metodológica e tecnicamente) e formados para o efeito. Este tipo de investigação visa contribuir para a melhoria de situações e para a resolução dos problemas identificados no contexto.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) asseveram ainda que, quem efetua investigações qualitativas pode, no decorrer da recolha de dados, ir selecionando questões particularizadas. O investigador pretende compreender, essencialmente, os comportamentos dos indivíduos da investigação. Desta forma, os dados são recolhidos a partir de uma convivência direta com os participantes, nos contextos.

Os mesmos autores, citados por Tuckman (2005, p. 507), enumeram as cinco principais características da investigação qualitativa:

1. A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
4. Os dados são analisados intuitivamente como se reunissem, em conjuntos, todas as partes de um puzzle;

5. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

Gostaríamos de salientar o papel da reflexão sobre, na e após a ação em Educação, enquanto meio de problematizar, avaliar e projetar uma ação educativa contingente com as necessidades do contexto. Esse foi um exercício, proposto ao longo da supervisão, tanto da supervisora da UA, como da supervisora cooperante, do contexto/escola, que se revelou fecundo, transformou atitudes e deixou ‘marca’, podendo prever-se que permanecerá no perfil profissional que nos propomos exercer.

De acordo com Coutinho (2009, p. 360), e considerando a problemática em estudo, existem perspetivas distintas que colocam em destaque “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática”. Cohen e Manion, citados por Bell (1997), definem a investigação [em Educação] como “um processo in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata”. Na verdade, desde o início, moviá-nos “a ambição de melhorar práticas” (Amado, 2014), e foi esse significado que nos guiou ao longo da PPS.

2.1 Caracterização do contexto

No âmbito da UC Prática Pedagógica Supervisionada, realizámos a intervenção correspondente ao 2.º semestre, num Jardim-de-Infância (JI) pertencente ao Agrupamento de escolas de Aveiro, que presta um serviço educativo a cerca de 50 crianças em idade pré-escolar.

A população envolvente, caracteriza-se por ser envelhecida, e a área é considerada atualmente como “dormitório” de muitas famílias. Outrora foi um

importante reduto agrícola. O baixo relevo e a existência de numerosas nascentes de água contribuíram para pintar de verde esta paisagem.

No que diz respeito às famílias, estas possuem um vínculo de proximidade à área de residência e uma ligação afetiva com a escola. Todas as crianças da sala vivem perto do recinto escolar, deslocando-se para o Jardim, na maioria das vezes, de carro. Existe uma intensa partilha entre pais e comunidade escolar. Sempre que necessário, estão presentes e disponíveis para participar nas ações desenvolvidas pela escola (ex.: oferta de materiais para a sala; participação em projetos de melhoria do contexto educativo, etc.).

A escola é entendida como um espaço de transmissão de saberes/conhecimentos apreendidos e vivências do quotidiano diário, através da participação ativa das famílias nesse processo. Denota-se com a participação ativa dos pais, uma extensão do respetivo convívio familiar. Esta interação recíproca ajuda as crianças a sentirem-se mais confiantes, seguras e aconchegadas.

Neste contexto em particular, podia constatar-se uma intensa relação da escola com a família, um benefício essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O diálogo, mediador fundamental nesse processo, estava presente e bem visível nas dinâmicas do JI e das famílias das crianças.

O Centro Educativo em que o JI está inserido, pertence à rede pública do Ministério da Educação, sendo tutelado pelo Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento. Desenvolve a sua atividade de acordo com o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual Geral de Atividades, encontrando-se nestes documentos os objetivos:

- Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança;
- Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;

- Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
- Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Por “objetivos específicos da instituição escolar”, entende-se:

- Criar na criança o sentimento de que a escola é um local de múltiplas aprendizagens;
- Socializar, ensinando a estabelecer relações com os outros, através do desenvolvimento linguístico e do respeito pela pluralidade das culturas, do sentido da liberdade e da responsabilidade na perspectiva de uma educação para a cidadania”;
- Promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, inculcando hábitos e atitudes que favoreçam uma aprendizagem ativa;
- Desenvolver na criança as capacidades de sentir, agir, refletir e imaginar;
- Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança;
- Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Assegurar a participação permanente das famílias no processo educativo.

No sentido de assegurar o cumprimento dos objetivos estipulados, é imperativo adequar a planificação de atividades, as práticas pedagógicas e a avaliação, a cada criança, tendo em consideração o meio envolvente e os recursos de que dispõe. Assim, o JI assume adotar uma metodologia de Projeto e de

Investigação-Ação, organizando o espaço, o tempo e os recursos de forma ponderada e negociada com os intervenientes (profissionais, pais e crianças).

Os conteúdos trabalhados são os estipulados nos documentos orientadores, a área do Conhecimento do Mundo, a Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação e além disso, são complementados por uma vasta oferta de Projetos integradores e de complemento curricular, entre eles: Eco Escolas, Ler+, A serpente papa-léguas e Erasmus+.

Para colocar em prática o seu Plano Educativo (PE), o centro escolar dispõe de um espaço envolvente que prima pelo contacto com a natureza. Ao seu redor, encontramos uma floresta e dois campos de milho. Sempre que possível, as crianças fazem passeios pelas redondezas, para que possam usufruir do contacto direto com os elementos naturais. “Os contextos educativos onde a criança passa uma grande parte do seu tempo têm um importante papel na prevenção da alienação das crianças em relação ao espaço exterior e à natureza” (Bento, 2015).

Neste momento, o edifício está em obras e, por isso, uma parte da escola não pode ser frequentada. Ainda assim, as crianças dispõem de um local amplo com relva, onde podem correr livremente, explorar elementos naturais (ex.: folhas e caracóis), expressar as suas emoções e dar asas à imaginação nas mais variadas brincadeiras que criam. Podemos observar que, nestes momentos, as crianças são realmente felizes.

Quanto aos materiais manufacturados, as crianças dispõem de vários triciclos e bicicletas, alguns pneus amovíveis, utilizados como assentos, roda e elemento de escalada. Possuem ainda um escorrega que se apresenta já deteriorado, pensamos que por antiguidade e uso indevido. Constatámos a presença de alguns materiais convencionais que, apesar de escassos, são utilizados como adereços no brincar, tanto na vertente de jogo dramático como no jogo simbólico (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Já na parte interior do edifício, encontramos duas salas. Cada uma dispõe de uma educadora e uma auxiliar. O salão, de grande dimensão, destaca-se pela

sua versatilidade, albergando o refeitório e a zona de lazer durante o período extralectivo. O prolongamento é destinado às crianças que chegam antes do início do horário letivo e vão embora, algumas horas após o seu término, suprimindo assim as necessidades dos encarregados de educação.

Para apoiar os dois momentos descritos, existem duas animadoras socioculturais e duas auxiliares de cozinha.

O JI dispõe de três casas de banho, uma para adultos e duas para crianças, uma para cada uma das respetivas salas. Próximo da sala, encontramos armários com cabides para cada criança, etiquetados. Complementando o espaço já descrito, existe uma pequena sala de reuniões para o pessoal docente, uma sala de arrumação e uma copa, que serve de apoio durante a hora das refeições.

2.2 Caracterização do grupo

A orientadora cooperante, responsável pela sala A, é uma profissional dotada de larga experiência e formação ao longo da sua carreira.

O grupo é constituído por 22 crianças (16 do sexo masculino e 6 do sexo feminino) e apresenta uma composição heterogénea, do ponto de vista das idades das crianças, que variam entre os 3 e os 6 anos. De acordo com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (2016), esta diversidade etária enriquece as interações, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças.

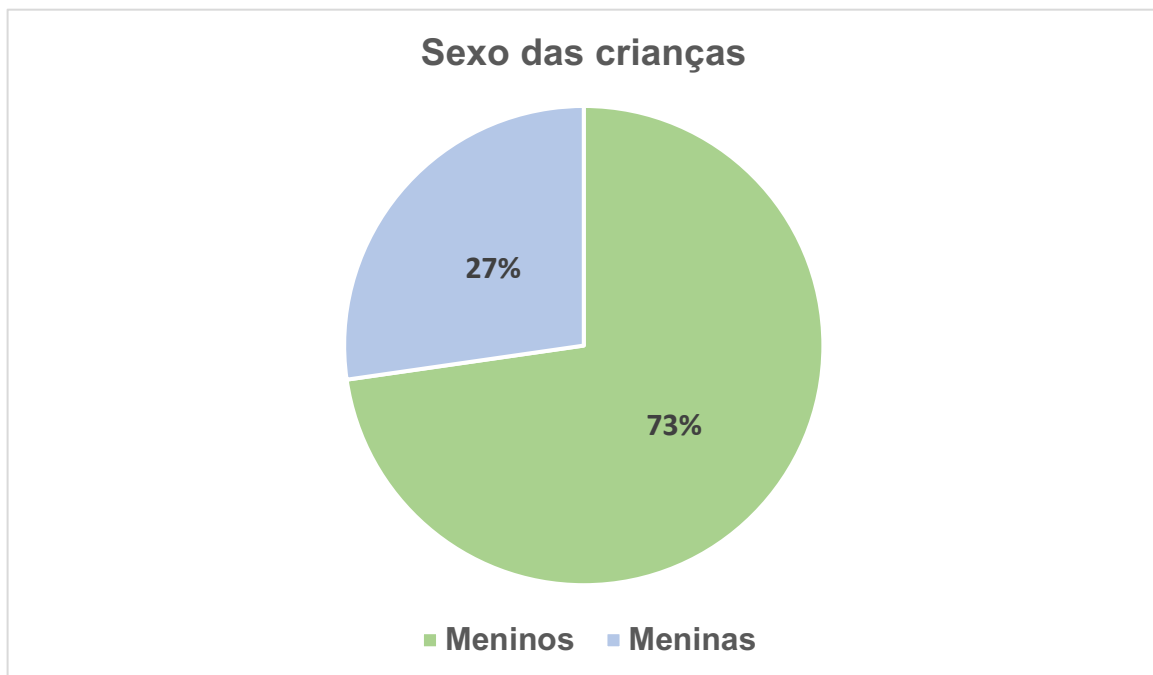


Figura 1- Distribuição das crianças segundo o sexo.

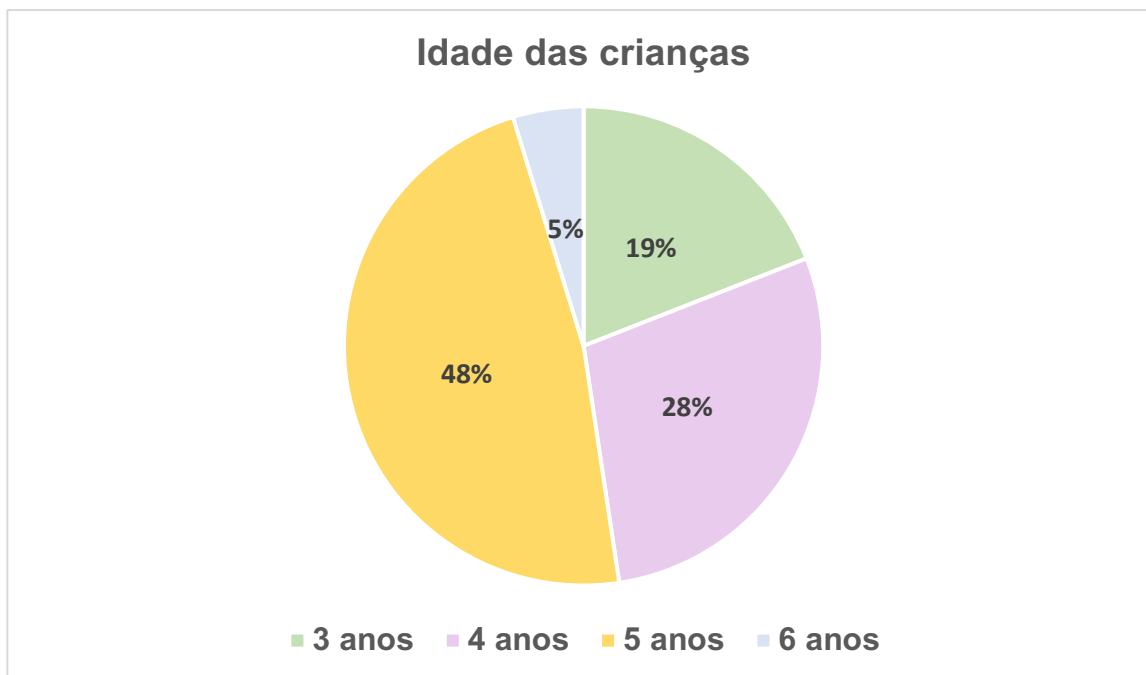


Figura 2 - Distribuição das crianças segundo a idade.

O período de observação propiciou oportunidades de percepção das individualidades de cada criança. Pelas possíveis implicações no bem-estar emocional, disponibilidade e implicação da criança nos processos de aprendizagem, será importante referir que existem particularidades merecedoras de atenção, nomeadamente, uma criança de nacionalidade estrangeira, uma acompanhada por uma terapeuta da fala do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, e duas crianças sinalizadas pela CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens). De um modo geral, contudo, consideramos que se vive um clima geral de bem-estar, embora existam algumas dificuldades na comunicação e dificuldade na resolução de pequenos conflitos.

As profissionais de educação orientavam e apoiavam as crianças, adotando uma postura de estímulo da autonomia e da livre iniciativa, proporcionando-lhes com elevada frequência, momentos de brincar livre, que perspetivamos como essencial para o desenvolvimento da criança.

“... o brincar contribui para o desenvolvimento integral das crianças, tornando-as felizes e alegres, criando sensações que as acompanham durante

todas as etapas da vida. Através da atividade lúdica desenvolvem a criatividade, a capacidade de resolver os seus problemas, exploração do mundo físico e social.” (Leitão, 2013, p.17).

No Quadro 1 apresentam-se as principais etapas que marcavam o dia-a-dia do grupo, e respetivos horários.

QUADRO 1 - ROTINA DIÁRIA (ATIVIDADE LETIVA)

Horário	Atividade
9h-10h	Chegada/Tempo de trabalho ou trabalho individual
10h-10h30m	Reunião
10h30-11h	Intervalo
11h-12h	Tempo de trabalho ou trabalho individual
12h-12h30m	Trabalho em roda (grande grupo)
12h30m -14h	Almoço
14h-15h	Tempo de trabalho ou trabalho individual
15h-15h30m	Trabalho em roda (grande grupo) /Partilha

2.3 Problema, questões e objetivos de trabalho

A sensibilização para a Educação para a Cidadania, que engloba diretamente questões relacionadas com a igualdade/equidade de género, deve ser iniciada o mais precocemente possível, tendo em vista o desenvolvimento harmonioso das crianças e a sua participação plena na sociedade.

Neste pressuposto, e tendo por base o contexto de intervenção na prática pedagógica supervisionada, emergiu a seguinte **questão de investigação**:

Como promover a cidadania e a igualdade / equidade de género, num contexto de Educação de Infância, para uma construção harmoniosa do cidadão pré-escolar?

Com a finalidade de responder à questão de investigação, pareceu-nos pertinente gizar os seguintes **objetivos gerais** e objetivos específicos:

- Compreender comportamentos da criança que evidenciem competências de cidadania e de igualdade de gênero;
- Identificar linhas de intervenção do adulto que promovam competências de cidadania e de igualdade de gênero na criança.

A questão e objetivos de investigação foram o ponto de partida para a construção de estratégias didáticas imbuídas em harmonia, experiências positivas e enriquecedoras para as crianças.

Na mesma linha de pensamento, assinalamos **os objetivos específicos** que nortearam a totalidade do nosso trabalho:

- Identificar e descrever, nos comportamentos da criança, indicadores que revelem as suas concepções de gênero;
- Identificar e descrever, nas intervenções do adulto, indicadores relevantes à promoção da cidadania da criança

2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.4.1 Observação

As três primeiras semanas de estágio foram dedicadas a observação, como ponto de partida para a intervenção.

A observação é considerada uma técnica de recolha de dados fundamental, que nos permite conhecer informações importantes sobre o contexto e os seus participantes. Segundo Aires (2015), esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e constitui uma técnica-base de pesquisa.

Este processo é complexo e varia de pessoa para pessoa, sendo que, deverá estar isento de estereótipos, opiniões próprias ou de outros, de forma a não

correremos o risco de fazer juízos de valor, sem fundamento e que condicionem o nosso trabalho.

Desta forma, é importante sabermos observar para podermos compreender e conhecer, e só então intervir para melhorar a realidade.

Assim, durante as semanas de observação, recorreu-se a métodos de observação direta e recolha de dados através de notas de campo, onde se registaram, diariamente, as atividades, as dinâmicas e os comportamentos das crianças.

Na observação direta, o observador observa em tempo real. Numa primeira fase, vai anotando o que observa diretamente, sendo assim uma observação meramente descritiva. Já numa segunda fase, o observador elabora uma breve reflexão daquilo que observou. Segundo Marshall e Rossman (1989), é extremamente importante que o observador se integre no contexto em que pretende intervir. Assim, ele deve fazer uma breve pesquisa antes da observação, de modo a conhecer melhor o contexto para poder tomar decisões sobre o tipo de observação a realizar, como se comportar, etc. Nesta linha, para o processo de intervenção, foi feita uma pesquisa prévia sobre os dados mais relevantes do contexto, e do projeto educativo.

Durante o período de observação, realizou-se a análise documental detalhada do projeto educativo e do regulamento interno da escola, que nos permitiu perceber de uma forma mais clara, o funcionamento, os objetivos e a missão da instituição.

O período de observação revelou-se fundamental para a elaboração do projeto, na medida em que contribuiu para que se identificassem as fragilidades, potencialidades, interesses e capacidades do grupo de crianças. Para além disso, estabeleceu-se uma boa relação com as crianças, o que facilitou bastante a fase de intervenção.

2.4.2 Entrevista Semiestruturada

Como ponto de partida, e de forma a enriquecer o estudo, achamos pertinente a realização de uma entrevista à educadora da sala, que nos permitiu confrontar a nossa perceção, enquanto observadoras participantes, com aquela que exprimia a educadora, sujeito participante no estudo.

Segundo Sousa (2009, p. 247), “A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito)”. E que se caracteriza por ser “um acto de conservação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92-93).

Todavia, segundo Máximo-Esteves (2008, p.92), apesar de a entrevista ser uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional, apresenta algumas limitações na sua utilização, na medida em que:

- Podem existir dificuldades de comunicação e de expressão, de ambas as partes, quer do/a entrevistador/a, quer do entrevistado/a;
- Pode existir a possibilidade de ocorrer falsa interpretação das perguntas, incorrendo em respostas não significantes;
- Pode levar à retenção de alguns dados que possam ser relevantes;
- Pode existir pouco grau de controlo sobre os dados recolhidos;
- Pode existir a possibilidade de o/a entrevistador/a influenciar o/a entrevistado/a.

Com efeito, recorreremos à entrevista semiestruturada, que concede ao entrevistado liberdade de expressão e opinião própria. Tal como menciona Pacheco (1995, p.88), na realização das entrevistas é crucial “não limitar as respostas dos entrevistados, deixando-os expor livremente de acordo com a questão previamente formulada, e esclarecer os quadros de referência utilizados pelos mesmos, levando-os a esclarecer conceitos e situações concretas”.

Seguidamente, foi concebido o guião da entrevista direcionado à Educadora cooperante (anexo 2), com o objetivo de conhecer a opinião da mesma sobre as questões relacionadas com a temática em estudo e sobre a sua perspetiva quanto à promoção de comportamentos de igualdade de género.

A educadora foi previamente informada sobre os objetivos da investigação.

Entrevista á Educadora de Infância

Dada a impossibilidade de a entrevista ser feita presencialmente, pois estava-se já em confinamento no país, o respetivo guião foi enviado à educadora via email, e as questões foram respondidas pela mesma via de comunicação (anexo 3) garantindo-se o anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados. Passaremos, nas próximas linhas, a apresentar o *corpus* da nossa entrevista. (anexo 2).

Questão 1 – Enquanto educadora, considera relevante estabelecer como objetivo, promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que manifestam a igualdade de género?

Questão 2 – Na sala de atividades existem vários cantinhos temáticos que visam promover a aprendizagem em diversos domínios. Considera haver diferença entre as preferências das crianças do sexo masculino e as preferências das crianças do sexo feminino, no que concerne aos espaços disponíveis?

Questão 3 – Considera que, neste grupo de crianças, se manifestam já comportamentos diferenciados de acordo com o género

Questão 4 – Em caso positivo, identifica diferenças nessas manifestações – mais ou menos acentuadas – consoante as crianças do sexo masculino ou do sexo feminino?

Questão 5 – Durante a nossa curta permanência no contexto (encurtada devido à Pandemia provocada pelo COVID-19), acreditamos ter presenciado comportamentos das crianças evidenciando discriminação consoante o género. Se

e quando confrontada com esse tipo de comportamentos, que postura costuma adotar?

Questão 6 – Costuma implementar atividades pedagógicas que promovam a igualdade de gênero?

Entrevista etnográfica com crianças

As entrevistas feitas a crianças não são vistas de uma forma consensual. Existe muita discussão sobre este assunto e alguns autores defendem mesmo que a entrevista feita a crianças como forma de recolha de dados não é recomendada, uma vez que existe uma relação de poder entre adulto e criança que pode comprometer esse processo, inibindo a criança de expressar a sua opinião.

Se para Hendrick (2005) as crianças possuem uma visão muito particular sobre a vida e devem ser vistas como atores principais, para Souza e Castro (2008) a entrevista formal não é aconselhada com crianças, pela impossibilidade de o pesquisador saber de antemão como formular as perguntas que serão feitas, pois as formas de comunicação entre os participantes são muito diferentes.

Como alternativa à entrevista formal, Souza e Castro (2008) sugerem que sejam feitas entrevistas dialógicas, que têm como objetivo considerar o diálogo como experiência singular e única.

Devem ser propostas diversas formas de participação e expressão às crianças, de forma a poder inseri-las melhor no contexto da pesquisa, incluindo-as como sujeitos do processo. Os princípios éticos, opiniões e preferências das crianças devem ser colocadas em primeiro plano, de forma a serem respeitadas e valorizadas “A forma como o pesquisador conduz este processo parece ser um fator decisivo para a obtenção de resultados significativos em uma pesquisa educacional com crianças”.

Na ótica de Grau e Walsh (2003), outra forma de abordar as crianças é através das entrevistas a pares ou em grupo, nas quais as crianças se sentem mais

à vontade e se mostram mais descontraídas por estarem com amigos, o que vai propiciar uma maior estimulação e uma comunicação mais fácil. Os mesmos autores sugerem ainda que sejam usados objetos nas entrevistas que possam ajudar o processo de comunicação entre entrevistador e entrevistado.

2.4.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são facilmente confundidas. A pesquisa documental caracteriza-se por ser uma fonte primária, uma vez que não recebeu nenhum tratamento analítico. Já a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser uma fonte secundária, que corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico tornados públicos após validação por pares.

Considerada uma técnica de pesquisa indireta, a pesquisa documental caracteriza-se, segundo Marconi e Lakatos (2012), por ser uma fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas fontes podem ser recolhidas no momento em que o fenómeno decorre ou posteriormente.

Do ponto de vista de Kripka, Scheller e Bonotto, (2015), a pesquisa documental é aquela em os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um determinado fenómeno.

Assim sendo, na fase da pesquisa documental, são recolhidas informações consideradas relevantes sobre o contexto em estudo, como por exemplo, o Projeto Educativo da Instituição.

Nas pesquisas qualitativas, a análise documental torna-se uma mais-valia, uma vez que enquadra e complementa a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008). Neste ponto de vista, o recurso a documentos permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

A análise documental pode ser obtida através de dois procedimentos: a Análise documental por meio da Análise textual discursiva e da Análise de Conteúdo (AC).

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), a Análise Textual discursiva é um processo auto organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. É gerada por dois movimentos contrários: o primeiro de desconstrução e o segundo de síntese.

Por outro lado, a análise documental concretizada através de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1979, p. 31) consiste em:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, (indicadores quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Goboy (1995), este tipo de análise pode ser dividido em duas etapas: uma relativa à escolha, acesso e recolha de documentos, e outra de análise de conteúdo.

Para Bardin (1979), o método de análise de conteúdo divide-se em três fases: a de pré-análise, correspondente à organização do material; a de exploração do material; e, por fim, a do tratamento dos resultados.

No Quadro 2 são apresentadas de forma mais detalhada cada umas das fases.

QUADRO 2 - ETAPAS BÁSICAS DA ANÁLISE DOCUMENTAL POR MEIO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Pré-Análise	<ul style="list-style-type: none">• Organização do material: escolha e seleção dos documentos (corpus de análise), a formulação de hipóteses e/ou objetivos e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final.
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none">• Estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e referências teóricos.• Elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos resultados: escolha das unidades de contagem (codificação), seleção das regras de contagem (classificação) e a escolha de categorias (categorização).

Tratamento dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação referencial – Reflexão e intuição com base nos documentos que estabelecem relações. Desvendar o conteúdo latente que os documentos possuem.
----------------------------------	---

Para o nosso estudo, o documento mais relevante sujeito a análise, foi o Projeto Educativo.

2.4.4 Notas de Campo

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são um dos dados mais importantes da pesquisa qualitativa e consistem no relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha de dados. Segundo os mesmos autores, para que as notas de campo tenham um resultado bem-sucedido, devem ser detalhadas, precisas e extensivas.

Ainda na ótica dos autores, as notas de campo podem ser vistas como descritivas, cuja principal preocupação é a de capturar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas, ou como um processo reflexivo, direcionado para a parte que assimila mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

Por conseguinte, a parte descritiva caracteriza-se por ser a parte mais extensa e pormenorizada, que contempla de forma objetiva os detalhes do que ocorreu no contexto com a descrição das dinâmicas do dia, ou a narração de situações consideradas importantes para o estudo, como por exemplo os diálogos entre os participantes. A parte reflexiva remete para um relato mais pessoal, dando ênfase “à especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos”, assim como para a clarificação e correção de erros.

O processo reflexivo assume um papel relevante e imprescindível na nossa vida profissional. Constitui-se como um caminho auxiliador que nos fará questionar sobre a nossa prática. Um professor/educador reflexivo pensa e reconsidera a sua prática, potencializa os seus pontos fortes e debruçasse sobre os pontos fracos de

forma a fortalecê-los. Através deste processo reflexivo, o professor/educador pode ajustar e adaptar estratégias e melhor/alterar a sua prática.

Com base em Schön (1983), devemos partir da premissa “aprender fazendo”, que contempla três fases fundamentais neste processo: Observar, Analisar e Refletir, tendo em vista o aperfeiçoamento da atividade profissional.

Com o propósito de percebermos e analisarmos as relações sociais marcadas pelo género das crianças do grupo, recorreremos à observação-direta e à criação de notas de campo. Parafraseando Raposo (1983), o observador é considerado membro do grupo, participando nas suas atividades, interesses e afetos. Assim, este tipo de observação permitiu-nos recolher mais informações, e aprofundá-las, do que teríamos recolhido apenas observando.

No entanto, este tipo de observação requer algum cuidado, porque facilmente poderá perturbar e influenciar a nossa investigação, tal como afirmam Carmo e Ferreira (1998); devemos apenas participar para clarificar e esclarecer algumas dúvidas, e não intervir de forma a perturbar as brincadeiras ou a interação social entre os participantes.

Desta forma, observámos as brincadeiras das crianças nos diferentes espaços temáticos/áreas de aprendizagem (‘cantinhos’), buscando compreender como as crianças constroem ou representam a sua identidade de género.

2.5 Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Nesta fase da investigação recorreremos a um precioso instrumento de acompanhamento, o SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças), desenvolvido no âmbito do Projeto de educação Experiencial (Portugal & Laevers, 2018). Este instrumento foi crucial ao longo da prática pedagógica, não só na fase da observação, como também na reflexão e planificação da intervenção.

A utilização deste instrumento permite aos professores/educadores adquirirem uma maior perceção do funcionamento do seu grupo/turma, na medida

em que oferece apoio à sistematização da informação, de uma forma mais individualizada, facilitando a identificação de crianças/alunos que requerem apoio ou atenção diferenciada, assim como, das alterações que podem ser feitas no grupo/turma, ou no contexto.

Em condições regulares de aplicação, aconselha-se que sejam seguidas as três fases propostas: Fase da avaliação geral do grupo, através do preenchimento da ficha 1g (anexo 4); Fase de análise e reflexão sobre os dados evidenciados na primeira fase, através das fichas 2g e 2i; e, por fim, a Fase de definição de objetivos e iniciativas, através do preenchimento das fichas 3g e 3i.

No entanto, e em concordância com a Educadora, definimos que, durante a fase de observação, partiríamos do trabalho que já tinha sido realizado no 1.º semestre pelas nossas colegas que tinham estagiado no mesmo contexto, e que eram nossas colegas no mesmo grupo de supervisão; assim, preenchamos as fichas de caracterização geral do contexto: fichas 2g (anexo 5) e 3g. (anexo 6)

Devido à interrupção forçada da intervenção no contexto, a fase da avaliação ficou condicionada e não foi possível fazer o que inicialmente pretendíamos, entre outras tarefas, uma avaliação individualizada de cada criança, assim como uma avaliação final.

Capítulo 3 - Tratamento, Análise e Discussão dos dados gerados

Introdução

Esta parte do relatório, a par de algumas anteriores, foi realmente condicionada com o término precoce da nossa intervenção. Os dados recolhidos não foram os que tínhamos idealizado inicialmente, e os que teriam fundamentado uma intervenção, se tivéssemos tido oportunidade de a pôr em prática.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados consiste num processo de procura e organização sistemática de transcrição de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram recolhidos ao longo da investigação, e que proporcionam a compreensão dos mesmo e a possibilidade de tirar conclusões.

Na ótica de Aires (2015, p.43), “a análise da informação constitui um aspecto-chave e também problemático do processo de investigação”. O facto de o investigador ter acesso a uma panóplia de métodos de recolha de dados que podem passar pela entrevista, observação direta, análise de documentos, registos culturais e registos visuais ou experiências pessoais (Miles & Huberman, 1994), vai requerer que, posteriormente, seja feita uma análise detalhada do processo analítico aplicado à informação recolhida.

3.1 Bem-Estar emocional e implicação

Através das Notas de Campo (Anexo 1), e em concordância com a revisão de literatura inicial, foi possível verificar que existiam, com frequência, comportamentos de desigualdade de género por parte das crianças do grupo.

Na maioria dos dias observados, foram feitos registos que possibilitaram constatar que meninas brincavam primordialmente com meninas, e meninos brincavam essencialmente com meninos; que as meninas, em grande parte do tempo de brincadeira livre, optavam por escolher o cantinho da casinha, enquanto os meninos privilegiavam o da garagem e das construções.

Em algumas situações, sempre que brincavam meninos e alguma menina tentava participar, não era bem recebida com a justificativa de não saber fazer. Ao questionar o grupo de meninos que jogava futebol: “A C. pode jogar futebol com vocês?”, o menino inquirido respondeu que não, e afirmou que ela não sabia jogar e que as meninas não jogam futebol, não têm força!”

Quando as meninas brincavam no cantinho da casinha e algum menino tentava participar na brincadeira, era-lhe atribuído, geralmente, o papel de animal de estimação ou um papel de menor destaque, que se resumia essencialmente a acatar ordens, sem poder participar nas tomadas de decisão. Por exemplo: na zona da cozinha, um grupo de três meninas e um menino brincavam como se estivessem num restaurante. Uma das meninas atribuiu os papéis que cada um devia desempenhar. Uma era a cozinheira, outra a empregada e outra a cliente. Ao menino foi atribuído o papel de cliente; este pediu para ser um gato, mas isso foi-lhe negado, tendo-se ele resignado ao papel de cliente.

No entanto, também foi possível assistir à cooperação e interação nas brincadeiras entre crianças de sexos diferentes: na mesa destinada a brincar com plasticina, um grupo de meninos e meninas fazia “biscoitos”, que posteriormente eram “vendidos” no grupo por duas crianças. As crianças cooperaram entre si, partilhando os acessórios de forma tranquila.

Algumas crianças brincavam sempre sozinhas, mudando de cantinho inúmeras vezes e destabilizando as brincadeiras das outras. Nas restantes áreas, as crianças mostravam-se implicadas no que estavam a fazer, com exceção de duas crianças que não conseguiam estar muito tempo no mesmo cantinho e que tentavam constantemente e de forma aparentemente aleatória, interagir com as restantes crianças, frequentemente destabilizando-as.

Verificámos ainda que, com a presença de um adulto nas brincadeiras, por exemplo em jogos, havia uma maior interação entre crianças de sexos diferentes. Por exemplo: durante um jogo, a bola devia ser sucessivamente passada para um colega diferente. No entanto, tivemos de parar a meio uma vez, porque a bola estava a ser passada sempre para as mesmas pessoas, consoante as relações preferenciais que existiam entre elas. Contudo, foi possível observar que, depois

da paragem, as crianças conseguiram mudar essa tendência, e a bola passou para crianças do sexo oposto com maior frequência.

Tratamento, análise e discussão dos resultados

Seguindo as fases propostas pelo SAC, iniciámos esse processo através do preenchimento da Ficha de Caracterização geral do contexto do Jardim-de-Infância, seguido da Ficha 1g (anexo 4) , que remete para a Avaliação Geral do grupo, ambas durante o período de observação.

Através dos parâmetros de observação propostos pela ficha 1g, ficou claro qu o grupo observado registou níveis de bem-estar emocional e implicação elevados no decorrer da atividade lúdica (oscilando entre os níveis 4 e 5 em ambas as variáveis). No que diz respeito ao bem-estar, estado particular de sentimento que garante a saúde emocional (Portugal & Laevers, 2018), as crianças demonstravam ser abertas e recetivas, autoconfiantes, alegres e, em alguns momentos, tranquilas. Quanto à Implicação, qualidade da atividade humana reconhecida pela concentração e persistência, energia e complexidade dedicada à consecução da tarefa (Portugal & Laevers, 2018), as crianças revelaram estar concentradas, a despende energia, persistindo e desafiando os seus limites.

As atividades de eleição do grupo observado envolviam domínios essenciais de motricidade fina (ex.: expressão plástica usando plasticina, recortes e blocos de construção), motricidade grossa (ex.: escalar, andar de bicicleta e jogar à bola), expressões artísticas (essencialmente pintura) e compreensão do mundo físico e tecnológico (ex.: exploração de elementos naturais e de equipamentos eletrónicos).

As tarefas pedagógicas descritas respeitavam uma rotina diária que, para algumas crianças, começava às 7h45m. Quando chegavam à escola, as crianças permaneciam no espaço destinado a 'prolongamento' até à hora de chegada da educadora, por volta das 9h. Já na sala, e seguindo as rotinas determinadas pela educadora, as crianças iniciavam a atividade de brincar livre. Este momento estendia-se, por norma, até as 10h00, uma vez que nos 30 minutos seguintes se

reuniam em grande grupo para dialogar ou realizar alguma atividade proposta pela educadora. Após a reunião de grupo, as crianças preparavam-se para ir lanchar no refeitório. Depois de terminarem o lanche, e sempre que as condições meteorológicas o permitiam, as crianças dirigiam-se para o espaço exterior, onde brincavam livremente, até por volta das 11h30m - 12h. De regresso à sala, crianças e educadora voltavam a reunir-se em grande grupo para mais uma atividade, que precedia a saída da sala para o almoço. Com o término da refeição, as crianças usufruíam de mais um momento de brincadeira livre no exterior ou dentro da sala, que se prolongava até as 14h, momento em que a educadora regressava e se repetiam as mesmas dinâmicas descritas para o período da manhã. O período letivo terminava às 15h30m; todavia, as crianças podiam permanecer (e muitas faziam-no) no 'prolongamento', com as animadoras, até as 18h30m.

Posteriormente à análise do contexto e do grupo, e ainda na fase de observação, preenchemos as Fichas 2g (anexo 5) e 3g (anexo 6), visando a equação de iniciativas promotoras de melhoria a nível do contexto/grupo e a nível individual, respetivamente. Relativamente à ficha 3g, destacamos alguns pontos positivos e negativos presentes no grupo e no contexto. Dos pontos positivos destacamos a participação ativa das crianças nas atividades e nos diálogos com a educadora, assim como a relação de proximidade e cumplicidade que mantinham com ela. Quanto aos pontos negativos, as manifestações de comportamentos agressivos por parte de algumas crianças e falta de interação entre crianças do sexo oposto; também o excesso de ruído que por vezes existia na sala constituía um aspeto menos positivo, que interferia com o bem-estar e a implicação das crianças nas atividades. Individualmente, a criança que suscitava maior preocupação, revelava comportamentos de grande agitação, que acabavam por perturbar as outras crianças, perturbando também o seu próprio nível de implicação. Esta criança revelava ainda alguma perturbação no desenvolvimento da linguagem, expressando-se e fazendo-se compreender, por adultos e pares, com alguma dificuldade.

Projeto de Intervenção

Face às limitações causadas pela pandemia Covid-19, e à impossibilidade de realização da componente de intervenção no contexto, foi-nos proposta a criação de um Projeto de Intervenção que, caso pudéssemos estar fisicamente presentes no contexto, poríamos em prática.

Assim, foi criado um projeto diretamente ligado ao tema Promoção da Igualdade de Género em contexto Pré-Escolar, intitulado “Todos Fazemos Tudo!”.

A elaboração deste projeto, nos moldes propostos de E@d (Ensino a distância), traduziu-se numa dificuldade que não tínhamos previsto na sua verdadeira magnitude, uma vez que, não estando em contacto direto com as crianças, sentimos bastante dificuldade em adequar o tempo de cada atividade, ou fazer adequações nas sucessivas sessões, por nos faltar o feedback das crianças e a avaliação das próprias vivências, que seriam o nosso *barómetro* nas tomadas de decisão sobre como prosseguir.

O projeto visa promover os seguintes princípios:

- A igualdade entre homens e mulheres, constituída como o centro da Educação para a Cidadania;
- A integração da igualdade de género nas práticas pedagógicas individuais e coletivas das crianças e docentes;
- A eliminação de estereótipos de género ainda existentes.

Neste sentido, as atividades propostas foram criadas para que esses objetivos pudessem ser alcançados.

O projeto contempla com um conjunto de 20 atividades, planificadas para 12 sessões, correspondentes a um período de intervenção de 4 semanas.

Foram privilegiadas atividades de: simulação ou troca de papéis/role-playing); dramatizações; diálogos; foto-palavras (como meio de expressão); (des)(re)construção de histórias; uma atividade designada de “técnica do testemunho” (convite para vir falar ao grupo, a alguém que possuísse uma

experiência interessante no que concerne às questões de género, no âmbito da sua atividade profissional - neste caso, o convite seria feito a um bombeiro); e atividades de cooperação envolvendo todo o grupo.

Os materiais escolhidos para o projeto, deverão ser maioritariamente recicláveis.

O “Guião de Educação Género e Cidadania – Pré-escolar” (Cardona et al., 2015), foi uma ferramenta essencial para o processo de planificação das atividades.

O mesmo Guião, foi criado com o objetivo de ajudar os educadores a abordar e a desenvolver atividades relacionadas com questões relativas ao género e à cidadania uma vez que “a sua complexidade, a falta de apoio em termos de formação dada a educadores e educadoras, a falta de recursos e de bibliografia retiraram ao trabalho sobre estes conteúdos a atenção necessária.”

Projeto “Todos Fazemos Tudo”

23 de março de 2020 – segunda feira Período letivo: 9h-15h30 min	
Área de conteúdo ou competência:	Aprendizagens (OCEPE, 2016):
Formação Pessoal e Social Expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
Duração	Descrição da sessão
9h-10h	1. Receção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;
10h-10h30m	2. “Trocas e Baldrocas” – Pedir às crianças que façam um desenho onde ilustrem as atividades que os pais e as mães costumam fazer em casa;
10h30m-11h	3. Lanche;
11h-12h	4. Tempo livre para brincar;
12h-12h30m	5. Diálogo em grande grupo com as crianças sobre os desenhos que fizeram; A educadora deverá fazer algumas questões tais como: <ul style="list-style-type: none"> - O que é ser pai? - Como é o teu pai? - O que faz o pai em casa? - O que é ser mãe? - Como é a tua mãe? - O que faz a mãe em casa?
12h30m-14h	6. Almoço;
14h-15h	7. Tempo livre para brincar

15h-15h30m	8. A educadora apresenta algumas fotos de pessoas vestidas de uma forma pouco usual, homens com saias, mulheres de gravata, etc., que servirão de ponto de partida para um diálogo sobre o tipo de vestuário caracteristicamente usado por homens e mulheres.
Recursos: <ul style="list-style-type: none">✓ Jornais;✓ Revistas;✓ Tesouras;✓ Papéis coloridos;✓ Marcadores;✓ Folhas brancas;✓ Colas.	

Quadro 4 - Planificação 24 de março de 2020

24 de março de 2020 – terça-feira Período letivo: 9h-15h30 min	
Área de conteúdo ou competência:	Aprendizagens (OCEPE, 2016):
Formação Pessoal e Social Expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
Duração	Descrição da sessão
9h-10h	1. Receção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;
10h-10h30m	2. Hora do conto: “As mulheres e os homens”; Pré-Leitura: atividade de ilustração da capa, partindo, unicamente, do título da obra. De seguida, haverá um confronto dos desenhos das crianças com a ilustração da capa da obra, proporcionando um debate de ideias orientado pela educadora através de algumas questões, como por exemplo: - O que fizeram no vosso desenho? - Porque desenharam o homem de calças e a mulher de saia? - Será que os homens não podem usar saias/vestidos?
10h30m-11h	3. Lanche;
11h-11h45m	4. Tempo livre para brincar;
11h45m-12h30m	5. Leitura da obra: feita pela educadora, com pausas para analisar e discutir as ilustrações coletivamente;
12h30m-14h	6. Almoço;

14h-14h45m	7. Tempo livre para brincar
14h45m-15h30m	8. Pós- leitura – As crianças deverão refazer/acrescentar algo à sua capa inicial, de modo a combater alguns estereótipos ainda existentes no grupo.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Obra “As mulheres e os homens”; ✓ Folhas brancas; ✓ Marcadores; ✓ Lápis de cor. 	

25 de março de 2020 – quarta feira Período letivo: 9h-15h30 min	
Área de conteúdo ou competência:	Aprendizagens (OCEPE, 2016):
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
Duração	Descrição da sessão
9h-10h	1. Receção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;
10h-10h30m	2. Diálogo com as crianças sobre os seus heróis/heroínas preferidos e o porquê dessa escolha;
10h30m-11h	3. Lanche;
11h-11h45m	4. Tempo livre para brincar;
11h45m-12h30m	5. - Dentro de uma caixa estão várias mascaras de heróis/heroínas; - Cada criança deverá tirar uma máscara da caixa sem ver; - Após todos terem retirado uma máscara, deverão fazer algo que represente uma atitude dessa personagem.
12h30m-14h	6. Almoço;
14h-15h30m	7. - Jogo de futebol entre rapazes e raparigas; - Corrida de sacos em equipas; - Jogo da colher.

Recursos:

- ✓ Caixa de cartão;
- ✓ Máscaras;
- ✓ Bola;
- ✓ Sacos;
- ✓ Colher;
- ✓ Bola de ping-pong

Implicações para o futuro da planificação semanal

A escola deverá ser constituída como um veículo de transmissão de princípios direcionados para a igualdade como um valor elementar, assegurando que não se estabeleça uma distinção entre rapazes e raparigas, ao nível de acesso e de oportunidades.

Deste modo, a planificação semanal contempla um conjunto de atividades que procuram combater alguns estereótipos que muitas vezes ocorrem na abordagem desta temática.

As atividades propostas têm como objetivos principais diagnosticar e intervir para a igualdade de oportunidades; promover a igualdade de género; fomentar o diálogo e o debate em grupo e proporcionar às crianças momentos de reflexão e comunicação.

No meu ponto de vista, é importante transmitir às crianças desde cedo, que apesar de os homens e as mulheres serem diferentes fisicamente, isso não implica que o sejam a outros níveis como por exemplo na execução das tarefas domésticas ou na forma como se vestem.

<p align="center">20 de abril de 2020 – segunda feira Período letivo: 9h-15h30 min</p>	
Área de conteúdo ou competência:	Aprendizagens (OCEPE, 2016):
<p align="center">Formação Pessoal e Social</p> <p align="center">Expressão e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
Duração	Descrição da sessão
9h-10h	<ol style="list-style-type: none"> 1. Receção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual; 2.
10h-10h30m	<ol style="list-style-type: none"> 3. Hora do conto: Exploração da obra “Todos fazemos tudo”; Pré-Leitura: análise da capa da obra, de forma a introduzir o tema das profissões. A educadora deverá formular algumas questões como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - O que é uma profissão? - Que profissões conhecem? - Que profissão gostariam de ter quando fossem grandes? - Uma mulher pode ser polícia? Leitura do livro: Tratando-se de uma obra que não contém texto, a educadora deverá fazer pausas para analisar e discutir as ilustrações coletivamente;
10h30m-11h	<ol style="list-style-type: none"> 4. Lanche;
11h-11h45m	<ol style="list-style-type: none"> 5. Tempo livre para brincar;

11h45m-12h30m	6. Pós leitura da obra: jogo de mímica das profissões; E grande grupo, cada criança deverá escolher uma profissão e através da mímica representá-la de forma a que as outras crianças adivinhem;
12h30m-14h	7. Almoço;
14h-14h45m	8. Tempo livre para brincar
14h45m-15h30m	9. Aprendizagem de uma canção sobre as profissões.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Obra “todos fazemos tudo”; ✓ Folhas brancas; ✓ Marcadores; ✓ Lápis de cor. ✓ Vídeo: http://www.Youtube.com/watch?v=Vf93XQ40TPM 	

21 de abril de 2020 – terça feira Período letivo: 9h-15h30 min	
Área de conteúdo ou competência:	Aprendizagens (OCEPE, 2016):
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
Duração	Descrição da sessão
9h-10h	1. Recepção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;
10h-10h30m	2. Trocas e Baldrocas – Nas páginas dos jornais e revistas as crianças devem procurar fotografias de pessoas nas mais diversas situações: a praticar desporto, a cozinhar, no parlamento, a cuidar de bebés, a jogar futebol (escolher situações “tipicamente” femininas e masculinas); Recortar fotografias; recortar as cabeças das imagens; Usar papéis coloridos e marcadores, intervir sobre cada fotografia, mudando a identidade dos intervenientes (transformando homens em mulheres e vice-versa). Fazer montagens, colar cabeças de senhoras no lugar da cabeça dos homens. Acrescentar cabeleiras, bigodes, vestidos, barbas...
10h30m-11h	3. Lanche;
11h-12h	4. Tempo livre para brincar;
12h-12h30m	5. Continuação da atividade anterior (trocas e baldrocas);
12h30m-14h	6. Almoço;

14h-15h	7. Tempo livre para brincar;
15h-15h30m	8. Apresentação e diálogo em grande grupo dos trabalhos resultantes da atividade anterior.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jornais; ✓ Revistas; ✓ Tesouras; ✓ Papéis coloridos; ✓ Marcadores; ✓ Cola; ✓ Folhas brancas. 	

22 de abril de 2020 – quarta feira Período letivo: 9h-15h30 min	
Área de conteúdo ou competência:	Aprendizagens (OCEPE, 2016):
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela segurança e bem-estar; ✓ Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; ✓ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;
Duração	Descrição da sessão
9h-17h	1. Viagem de estudo: Kidzania

Implicações para o futuro da planificação semanal

A presente planificação semanal procura abordar a temática da promoção da diversificação profissional e tem como objetivos principais promover a igualdade de oportunidades permitindo a rapazes e raparigas as mesmas possibilidades de assumirem papéis masculinos e femininos; estimular nas crianças a sua consciência acerca dos papéis sexuais; ajudar as crianças a evitarem os estereótipos habitualmente associados ao género; incentivar as crianças a conhecer diferentes profissões.

É importante que as crianças fiquem a perceber que os homens e mulheres podem exercer as mesmas profissões independentemente do seu sexo, e todos devem ter a possibilidade de acesso ao mesmo cargo.

A viagem de estudo à Kidzania tem como objetivo principal, proporcionar às crianças a oportunidade de experienciarem de forma didática, os vários tipos de profissões.

<p align="center">11 de maio de 2020 – segunda feira Período letivo: 9h-15h30 min</p>	
<p>Área de conteúdo ou competência:</p>	<p>Aprendizagens (OCEPE, 2016):</p>
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Ensaiai formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
<p>Duração</p>	<p>Descrição da sessão</p>
<p>9h-10h</p>	<p>1. Recepção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;</p>
<p>10h-10h30m</p>	<p>2. Um dia na cozinha: - O educador deverá dialogar com as crianças sobre as profissões que conheceram na visita de estudo à Kidzania; - Exploração com as crianças sobre a profissão de cozinheiro/pasteleiro; - Escolha de uma receita para confeccionar;</p>
<p>10h30m-11h</p>	<p>3. Lanche;</p>
<p>11h-12h30m</p>	<p>4. Tempo livre para brincar;</p>
<p>11h45m-12h30m</p>	<p>5. Elaboração de chapéus de cozinheiros;</p>
<p>12h30m-14h</p>	<p>6. Almoço;</p>
<p>14h-14h30m</p>	<p>7. Tempo livre para brincar</p>
<p>14h30m-15h30m</p>	<p>8. Confeção de biscoitos (escolhidos pelas crianças).</p>

Recursos:

- ✓ Folhas de Eva;
- ✓ Cola quente;
- ✓ Tesouras;
- ✓ Tecido;
- ✓ Ingredientes para a confeção dos biscoitos;

<p align="center">12 de maio de 2020 – terça feira Período letivo: 9h-15h30 min</p>	
<p>Área de conteúdo ou competência:</p>	<p align="center">Aprendizagens (OCEPE, 2016):</p>
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Ensaiai formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
<p align="center">Duração</p>	<p align="center">Descrição da sessão</p>
<p align="center">9h-10h</p>	<p>1. Receção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;</p>
<p align="center">10h-10h30m</p>	<p>2. Exploração da obra: “Histórias em rima – Pequeno bombeiro”</p>
<p align="center">10h30m-11h</p>	<p>3. Lanche;</p>
<p align="center">11h-12h30m</p>	<p>4. Construção de um carro de bombeiros em cartão;</p>
<p align="center">12h30m-14h</p>	<p>5. Almoço;</p>
<p align="center">14h-14h30m</p>	<p>6. Tempo livre para brincar;</p>
<p align="center">14h30m-15h30m</p>	<p>7. Visita de dois bombeiros à sala (sexo masculino/sexo feminino) para falar da sua experiência, do papel de cada um, etc.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Obra “Histórias em rima – Pequeno bombeiro”; ✓ Cartão; ✓ Tesouras; ✓ Colas; ✓ Tintas; ✓ Pincéis. 	

13 de maio de 2020 – quarta feira Período letivo: 9h-15h30 min	
Área de conteúdo ou competência:	Aprendizagens (OCEPE, 2016):
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none">✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem;✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
Expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none">✓ Ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar;✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
Duração	Descrição da sessão
9h-10h	1. Receção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;
10h-10h30m	2. Exploração da profissão de Cientista: - O que é um cientista? - O que faz um cientista? - Já alguém fez uma experiência?
10h30m-11h	3. Lanche;
11h-12h30m	4. Tempo livre para brincar;
11h45m-12h30m	5. Recolha de flores brancas no bosque perto da escola para a realização de uma experiência;
12h30m-14h	6. Almoço;
14h-14h30m	7. Tempo livre para brincar
14h30m-15h30m	8. Realização de uma experiência “Vamos colorir flores”. - Existem duas opções de fazer esta experiência: A primeira é colocar flores – brancas ou de cores claras- individualmente em vasos com anilina misturada com água. A flor

	<p>puxa a água do vaso para sobreviver, e quando a água está colorida, a flor absorve a cor para as suas pétalas. A outra opção é colocar uma flor, com o caule dividido em vários vasos com água tingidos com cores diferentes. Como requer o uso de um x-ato, esta opção requer a presença de um adulto.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Flores; ✓ Corante alimentar; ✓ Materiais para a experiência. 	

Implicações para o futuro da planificação semanal

Através das atividades propostas ao longo desta planificação semanal, pretende-se que as crianças possam ter a oportunidade e exercerem atividades ligadas a uma determinada profissão, como por exemplo cozinheiros e cientistas, com o objetivo de perceberem que quer rapazes, quer raparigas conseguem desempenhar as mesmas tarefas.

A vinda de alguém do exterior penso que enfatizará ainda mais essa ideia e que a partilha de opiniões os ajudará a desconstruir os estereótipos ainda existentes.

Os objetivos desta planificação visam promover a igualdade de oportunidade, permitindo a rapazes e raparigas as mesmas possibilidades de assumirem papéis masculinos e femininos; estimular nas crianças a sua consciência acerca dos papéis sexuais; ajudar as crianças a evitarem os estereótipos habitualmente associados ao género e incentivar as crianças a conhecerem várias profissões.

<p style="text-align: center;">25 de maio de 2020 – terça feira Período letivo: 9h-15h30 min</p>	
<p>Área de conteúdo ou competência:</p>	<p>Aprendizagens (OCEPE, 2016):</p>
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
<p>Duração</p>	<p>Descrição da sessão</p>
<p>9h-10h</p>	<p>1. Receção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;</p>
<p>10h-10h30m</p>	<p>2. Após ter sido abordada a temática das profissões e os papéis que cada um pode exercer independentemente de ser homem ou mulher, a educadora propõe a criação de fantoches para a realização de uma pequena dramatização; - Cada criança deverá escolher a profissão que vai querer interpretar na dramatização;</p>
<p>10h30m-11h</p>	<p>3. Lanche;</p>
<p>11h-11h30m</p>	<p>4. Tempo livre para brincar;</p>
<p>11h30m-12h30m</p>	<p>5. Criação de fantoches de mão feitos com feltro; - A educadora deverá mostrar alguns exemplos de fantoches; -Deverá ser distribuído por cada criança o material necessário; - Com o auxílio de um objeto de fundo redondo (chávena, embalagem de iogurte, taça, etc.), as crianças deverão desenhar a cara da sua personagem e de seguida recortá-la (a educadora e auxiliar deverão ajudar as crianças com mais dificuldades);</p>

	- Após terem recortado a cara, devem desenhar o corpo e de seguida recortá-lo;
12h30m-14h	6. Almoço;
14h-14h30m	7. Tempo livre para brincar
14h30m-15h30m	<p>8. Jogo dos peixes</p> <p>Preparação: Formar duas equipas: os peixes e os pescadores. Desenvolvimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os pescadores dão as mãos (são a rede); 2. Os peixes têm de passar pelas malhas da rede, ou seja, terão de passar por baixo dos braços dos pescadores sem se deixarem apanhar; 3. Os pescadores escolhem, entre eles, um número secreto; 4. Começam a contar em voz alta e os peixes passam através da rede; 5. Quando atingirem o número escolhido, os pescadores baixam-se e os peixes apanhados na rede tornam-se pescadores; 6. O jogo continua até não existirem mais peixes; 7. No final, invertem-se os papéis e o jogo recomeça.
Recursos:	
✓ Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=S5sqSavzeZE	

26 de maio de 2020 – quarta feira Período letivo: 9h-15h30 min	
Área de conteúdo ou competência:	Aprendizagens (OCEPE, 2016):
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
Expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
Duração	Descrição da sessão
9h-10h	1. Receção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;
10h-10h30m	2. Construção da criação dos fantoches
10h30m-11h	3. Lanche;
11h-11h30m	4. Tempo livre para brincar;
11h30m-12h30m	5. Formação de grupos mistos de trabalho para a encenação da dramatização;
12h30m-14h	6. Almoço;
14h-14h30m	7. Tempo livre para brincar
14h30m-15h30m	8. Finalização dos fantoches;
	9. Ensaios para a dramatização.
Recursos:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiais para a construção dos fantoches (Embalagens de iogurte, tecido, cola...) 	

Quadro 14 - Planificação 27 de maio de 2020

<p align="center">27 de maio de 2020 – quarta feira Período letivo: 9h-15h30 min</p>	
<p>Área de conteúdo ou competência:</p>	<p>Aprendizagens (OCEPE, 2016):</p>
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ✓ Ensaiai formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ✓ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
<p>Duração</p>	<p>Descrição da sessão</p>
<p>9h-10h</p>	<p>1. Receção das crianças/tempo livre para brincar/trabalho individual;</p>
<p>10h-10h30m</p>	<p>2. Construção de um painel de turma (desenhos) com algumas profissões novas que até então não conheciam e ficaram a conhecer.</p>
<p>10h30m-11h</p>	<p>3. Lanche;</p>
<p>11h-11h30m</p>	<p>4. Tempo livre para brincar;</p>
<p>11h30m-12h30m</p>	<p>5. Último ensaio para a dramatização;</p>
<p>12h30m-14h</p>	<p>6. Almoço;</p>
<p>14h-14h30m</p>	<p>7. Tempo livre para brincar</p>
<p>14h30m-15h30m</p>	<p>8. Dramatização da peça criada pelas crianças com recurso aos fantoches anteriormente elaborados.</p>

Recursos:

- ✓ Folhas brancas
- ✓ Tesouras;
- ✓ Marcadores;
- ✓ Lápis de cor;
- ✓ Colas;
- ✓ Adereços
- ✓ ...

Implicações para o futuro da planificação semanal

A principal atividade desta planificação semanal remete para a dramatização final de troca de papéis.

Tal como destaca o Guião de Educação Género e Cidadania do Pré-escolar “a simulação ou jogo de papéis proporciona uma forma divertida de apresentação de um problema, situação, acontecimento, ou objetos, implicando a duplicação ou inversão de papéis estereotipados”. Assim, procura-se que cada criança viva o seu papel, identificando-se com a personagem que representa, de modo a ter uma perceção diferente de atitudes e comportamentos face às (des)igualdades de género.

Reflexão final sobre a Prática Pedagógica Supervisionada (2.º semestre)

A presente reflexão enquadra-se na Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada, do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O 2.º semestre não decorreu nos moldes que inicialmente estavam previstos. O período de observação realizou-se entre 10 de fevereiro e 4 de março de 2020, em contexto de Educação Pré-Escolar, numa sala heterogénea de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Neste período, foram essencialmente tidas em conta as estratégias adotadas pela educadora e as rotinas diárias do grupo, com especial enfoque para os momentos de reunião em grande grupo. Durante este período, procurámos estabelecer interação constante com as crianças, participar nas atividades e nas brincadeiras, especialmente nas que se realizavam no exterior.

Este período foi essencial para conhecermos as crianças, estabelecer com elas relações positivas, perceber como se relacionavam, que brincadeiras faziam com mais frequência, com que pares mais interagiam.... Permitiu-nos, ainda, perceber quais eram as forças e quais os problemas/dificuldades das crianças e do grupo, e conceber algumas estratégias para ajudá-las a superá-los, no que se esperava fosse o subsequente período de intervenção.

Segundo Alarcão (2011), “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência de cidadania”. Neste sentido, é importante que o educador procure ser um mediador no grupo, e que esteja atento aos interesses e dificuldades dos seus educandos, de modo que possam construir o seu próprio conhecimento. E foi nestes princípios que nos baseámos para planear a nossa prática; que não foi possível desenvolver devido ao confinamento exigido para conter a pandemia provocada pelo Covid-19.

No dia 13 de março de 2020 foi decretado pelo Governo Português, o encerramento de todas as escolas, Creches e Jardins-de-Infância, da rede pública, privada e solidária, terminando assim abruptamente a nossa presença física no contexto.

Este encerramento veio mudar, de forma drástica, o panorama da educação em Portugal. O computador e as plataformas de videoconferência tomaram conta do nosso quotidiano.

Com o objetivo de apoiar escolas e professores nas aulas a distância, a Direção-Geral da Educação (DGE) lançou um “microsite” com recursos e ferramentas de ensino e aprendizagem.

No que respeita às medidas adotadas para a Educação Pré-escolar, destaca-se a criação de: conteúdos digitais numa parceria entre o Ministério da Educação e a RTP 2, através do programa Zig-Zag, que começou a ser transmitido diariamente a partir de 13 de abril de 2020; e plataformas *online*, destinadas essencialmente à realização de reuniões em grande grupo ou aulas a distância.

Relativamente ao programa Zig-Zag, este foi criado com o objetivo de partilhar ideias exequíveis de concretizar em casa, e dicas para vivenciar atividades em família, estruturantes para o desenvolvimento das crianças.

Dentro das transmissões apresentadas, destacam-se as “Horas do Conto”, onde eram contadas histórias e fábulas escritas por grandes escritores portugueses e internacionais, e “As aventuras do Xavier”, um menino de 5 anos que, através de vídeos, executava atividades simples e divertidas, como por exemplo, a realização de uma experiência, de uma receita de culinária ou a construção de brinquedos com materiais disponíveis em casa.

No JI, as medidas tomadas pela educadora, enquadradas no contexto mais alargado do Departamento de Educação Pré-escolar (EPE) do Agrupamento de Escolas (AE), incluíram a criação de um grupo no WhatsApp, do qual faziam parte os pais das crianças e nós (educadoras estagiárias). No grupo partilhavam-se informações relevantes, trabalho realizados pelas crianças ou fotografias de atividades. Semanalmente, realizava-se uma reunião síncrona através da

plataforma online Google Meets, na qual participavam as crianças, os pais e as estagiárias. Esta reunião servia essencialmente para conversar com as crianças, para mostrarem os trabalhos realizados e para partilhar algumas informações. Inicialmente, a participação das crianças foi feita quase a 100%. No entanto, com o passar do tempo, a participação das crianças nessas dinâmicas diminuiu significativamente, assim como a partilha de trabalhos realizados no WhatsApp.

Pelo feedback obtido, muitas das crianças não assistiam ao programa Zig Zag, referindo que começava muito cedo e as crianças dormiam até mais tarde e depois preferiam brincar livremente.

O grupo de docentes do Departamento de EPE do AE na qual o nosso JI está inserido, optou pela realização de planificações quinzenais, feitas em conjunto pelas educadoras, com a participação de algumas educadoras estagiárias, como nós. Estas planificações foram feitas de maneira a simplificar as atividades, a potenciar a utilização de recursos que todos tivessem em casa e a propiciar momentos de partilha com a família. Houve uma preocupação em englobar algumas datas importantes, como o Dia da Mãe, o Dia da Família e o Dia da Criança. Através da partilha feita pelos pais, constatámos que nem todas as crianças faziam as atividades propostas; ainda, os trabalhos partilhados eram, em geral, geralmente sempre das mesmas crianças, evidenciando uma grande disparidade e sugerindo acentuada assimetria entre as crianças, no que refere às condições de participação e acompanhamento pelas famílias, que se debatiam também com outros constrangimentos impostos pelo confinamento e pandemia. Na verdade, apesar das medidas propostas pelo Ministério da Educação e pelas escolas e JI, é um facto que nem todas as famílias têm acesso ao computador e/ou à internet, o que, nestas circunstâncias, é seguramente um fator promotor de inequidades.

De facto, os constrangimentos causados pela pandemia acabaram por limitar e prejudicar muito o nosso trabalho, que tivemos de adaptar às circunstâncias, na medida do possível. Para além de não regressarmos ao contexto de forma presencial, o facto de não termos oportunidade de planificar as atividades (assumidas pelo coletivo do Departamento de EPE do AE), também acabou por

limitar definitivamente a Prática Pedagógica Supervisionada, sem qualquer possibilidade de desenvolver atividades relacionadas com as temáticas que tínhamos identificado e preparado, desde o 1.º semestre, com a revisão de literatura para construção do enquadramento teórico.

Sendo que os estágios presenciais foram suspensos, e ainda na incerteza da evolução do confinamento e da pandemia, foi-nos proposta como alternativa, a criação de um Projeto de Intervenção que poderíamos eventualmente implementar.

O projeto que desenhámos contempla essencialmente propostas de atividades para combater os estereótipos que geralmente existem relacionados com esta temática.

A elaboração do projeto nestes moldes, como já antes declarámos, foi para mim algo que se tornou difícil de idealizar e de planificar, uma vez que, não estando em contacto direto com as crianças, não foi possível perceber se por exemplo, a duração das atividades era adequada, ou se as crianças estavam a conseguir executar as atividades evidenciando bem-estar emocional e implicação, barómetros processuais da nossa intervenção.

Esta situação menos positiva, que aconteceu como consequência da pandemia, também teve alguns aspetos positivos, fizemos aprendizagens importantes, entre as quais: precisamos de ter sempre um 'plano B', porque, de um momento para o outro, podemos ter de nos adaptar a inesperadas formas de trabalho; é importante estarmos sempre atualizadas, dispormos de um alargado espetro de possibilidades, métodos e estratégias; etemos de estar disponíveis para trabalhar colaborativamente com outros profissionais.

Considerações finais

Ao longo de todo o meu percurso académico, foi possível estar em contacto com crianças em diferentes contextos, desde a creche até ao 1.º CEB. No entanto, o estágio curricular do 2.º ano de mestrado, em que este relatório se situa, no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada, realizado em contexto de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, tornou-se um desafio diferente e exigente. Foi uma experiência distinta de todas as outras, não só por ser a primeira vez que trabalhei com uma turma em contexto curricular, mas, principalmente, por me encontrar em avaliação constante. A sensação de estar constantemente a ser avaliada e a fazer aquilo que realmente espero fazer no meu futuro - ser Professora de crianças no 1.º CEB -, foi na verdade um grande desafio. No entanto, penso que me superei e às minhas expectativas, conseguindo, apesar de tudo, superar alguns receios.

O estágio curricular, desde os primeiros momentos de observação à elaboração deste relatório, passando pela construção do projeto, pelas planificações e pelos períodos de intervenção no 1.º e no 2.º semestre, foi sem dúvida uma parte fundamental na minha formação académica e profissional. Não ignoro a importância fundamental da componente curricular da licenciatura e do mestrado; contudo, para mim, o estágio curricular representou o período em que mais aprendi e evoluí, não só enquanto profissional de educação, mas também a nível pessoal.

A prática constitui de facto um momento em que somos postos à prova, em que constantemente nos deparamos com desafios mais ou menos complexos que temos de contornar para seguir em frente e em que nos superamos continuamente, aprendendo mais e mais a cada momento. Para mim, esta experiência foi inesquecível, apesar de em alguns momentos não ter correspondido às minhas expectativas. Nunca poderia ter previsto o quão duro, cansativo, trabalhoso e exigente seria este período e, por isso, tão gratificante.

Para mim, o período de estágio, mais concretamente aquele realizado no 1.º CEB, foi repleto de “emoções à flor da pele”, muito nervosismo e muita pressão. Contudo, ou talvez por isso mesmo, considero que, além de tudo o que aprendi, este período me fez crescer muito. As situações em que por lapso cometi alguns erros, por mais simples que fossem, tornaram-se muitas vezes frustrantes, o que também resultou em aprendizagens, uma vez que a atividade e o estágio tinham de continuar, sendo inevitavelmente necessário resolver/corrigir os erros e ultrapassar as situações, gerando soluções e alternativas.

Em ambos os contextos, as críticas feitas pelas docentes cooperantes, bem como os objetivos e desafios que nos foram colocando, foram fundamentais, tanto para enriquecer o nosso trabalho, como para nos fazer melhorá-lo. Considero que as suas intervenções e indicações, nem sempre fáceis de aceitar ou compreender no momento, foram extremamente importantes.

O trabalho em díade resultou bem desde o início até ao fim de ambos os estágios curriculares, eu e a minha colega Beatriz Monteiro funcionando em sintonia, partilhando e apoiando-nos mutuamente quanto ao nível de exigência, expectativas e objetivos. Por vezes, discordávamos do caminho a seguir e na planificação de algumas atividades, o que trouxe benefícios ao trabalho, pois essas discordâncias levaram sempre ao debate de ideias, até à definição de caminhos satisfatórios para ambas. Por tudo isto, penso que também nos ajudámos uma à outra a crescer, e co-construímos muitas aprendizagens neste processo de desenvolvimento curricular.

Inicialmente, talvez por falta de experiência, considero que fomos demasiado ambiciosas quanto ao número e diversidade de atividades que planificávamos. Com o apoio das cooperantes, conseguimos aproximarmo-nos mais de propostas exequíveis. No entanto, este processo assemelha-se a uma metamorfose, até aos últimos dias de estágio estive em constante mudança, tendo sido retiradas, modificadas e substituídas atividades, por diversas razões, como as expectativas e propostas dos alunos, por questões de gestão de tempo ou simplesmente por algumas deixarem de fazer sentido ou por terem surgido outras mais significativas.

Nos dois contextos, a relação com as crianças foi extremamente fácil, tornando-se rapidamente muito próxima, o que, na minha opinião, facilitou todo o processo. Foi notório ao longo do tempo o aumento de confiança das crianças em nós e em si próprias, especialmente no 1.º CEB, onde estivemos mais tempo e por isso pudemos melhor constatar essa evolução, o que resultou num bem-estar, empenho e envolvimento crescentes por parte das crianças nas diversas atividades. Este era um dos objetivos pessoais mais importantes para mim, uma vez que sempre desejei, além de ensinar crianças, fazer diferença na sua formação e, se possível, nas suas vidas. Especialmente no 1.º CEB, as relações que criei com elas foram extremamente importantes para mim. Sinto que conseguimos criar uma ligação muito forte e que, de alguma forma, deixámos uma marca positiva, sendo notório o carinho, a admiração e a confiança que todas tinham por nós e em nós.

Dada a impossibilidade de realizar a parte da intervenção no estágio do 2.º semestre, em contexto de Educação Pré-escolar, nos moldes inicialmente planeados, tudo o que até então tínhamos pensado teve de ser reestruturado. Dessa forma, a planificação de um projeto construído de raiz sem ser colocado em prática tornou-se um desafio ainda maior. Não estando presencialmente no contexto, é impossível prever se, de facto, as atividades escolhidas foram as melhores, se a gestão do tempo foi bem planeada ou se seria necessário fazer alterações ao longo do projeto.

Foram traçados três objetivos principais a atingir através das atividades contempladas neste projeto: que a igualdade entre homens e mulheres se constitua como o centro da Educação para a Cidadania; a integração da Igualdade de Género nas práticas pedagógicas individuais e coletivas das crianças e docentes; e a eliminação de estereótipos de género.

A criação deste *complexo* tornou-se bastante complexa, permanecendo na incerteza se os objetivos seriam ou não atingidos.

Em continuação, as atividades propostas no projeto foram pensadas sob o imperativo de serem diversificadas e interessantes para as crianças e, de uma

forma mais dinâmica, poderem lidar com uma problemática que se tornou evidente existir no grupo.

A existência de comportamentos reveladores de estereótipos de género revelou ser uma constante no grupo, que pudemos constatar através dos dados de observação e da entrevista realizada à educadora cooperante. Por isso, o principal foco do projeto foi promover comportamentos de cidadania ‘impregnados’ de igualdade de género.

Os constrangimentos causados pela pandemia trouxeram muitos aspetos negativos, mas também nos fizeram adaptar a uma nova realidade e desenvolver competências para lidar com a adversidade, a ponto de sermos capazes de nos reinventar, o que acabou por ser um aspeto muito positivo.

A ligação com as crianças do JI, no 2.º semestre, não foi tão forte como a do 1.º, em virtude do reduzido tempo que estivemos em contacto com elas. Ainda assim, conseguimos criar laços com todas as crianças e com as cooperantes do contexto, que mais uma vez revelaram ser uma mais valia fundamental no nosso percurso. Estou convicta de que, se tivéssemos tido a oportunidade de permanecer mais tempo neste contexto, teríamos experienciado uma oportunidade riquíssima de aprendizagem e desenvolvimento profissional, tal como aconteceu no 1.º contexto e no 1.º semestre.

Considero que evolui em diversos aspetos, como a gestão do grupo e do tempo, a planificação das atividades, a organização da sala de aula, a constituição de grupos de trabalho, etc.

Em suma, a realização destes momentos de estágio curricular foi fundamental para a minha formação; concretizei aprendizagens muito significativas e adquiri *ferramentas* que com absoluta certeza me serão essenciais no futuro, enquanto profissional de educação.

1. Referências Bibliográficas

Abreu, S. (2012). *A Relação Escola- Comunidade: Abordagem à temática a partir da iniciação à prática pedagógica no Pré-Escolar e no 1oCiclo do Ensino Básico* (Master's thesis). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Alvarez, T. (2014). "Combating gender stereotypes in the educational system" Conferência *Combating Gender Stereotypes in and through Education*, Conselho da Europa, Helsínquia. Disponível em (consultado em 24/1/20):

<http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/05conferences/2014NFPHelsinki/Speeches/Speech%20Ter%20esa%20Alvarez%20Final.pdf>

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa Universidade de Coimbra.

Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Edições Afrontamento.

Azevedo, M. (2010). *Virtudes da Convivência para a Educação*. In Medeiros, E.O. (coord) (2010). *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. Instituto Piaget.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Gradiva.

Bento, G., Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación, 2(72), 85-104.

Bogdan, R., & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

Bourdieu, P. (1999). *A Dominação Masculina*. Bertrand do Brasil.

Cabral, V. (2015). *Educar Para a Cidadania Através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar* (Master's thesis). Escola Superior de Educação de Portalegre .

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

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

Cellard, A. 2008. *A análise documental. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Vozes.

Conselho da Europa, (2000). *Un Nouveau Contrat Social entre les Femmes et les Hommes: le Rôle de L'Éducation*. Actas do Seminário. Conselho da Europa.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13(2), 355- 379.

DGE (2018, março 5), Direção Geral da Educação. Acedido em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>.

Duarte, J. (2013). Promoção da igualdade de género na educação pré-escolar através do guião de educação, género e cidadania.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a infância – contribuindo uma praxis de Participação*. Porto Editora.

Freire, P. (2002). *Cartas a Cristina Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. UNESP.

Godoy, A. (1995). *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. In RAE – Revista de Administração de Empresas 5 (3) 20-29.

Graue, M. E.; Walsh, D. J (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Heilman, M. (2001). "Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder", *Journal of Social Issues*, 57(, 4), pp. 657-674.

Hendrick, H. (2005). *A criança como actor social em fontes históricas. Problemas de Identificação e Interpretação*. In: Christensen, P.; JAMESJames, A. (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Ediliber.

Jablom, J., Dombro, A., L. & Dichtelmiller, M., L. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. Artmed.

Kripka, R., Scheller, M., Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones Unad*. 2(14).

Leitão, L., M. (2013). *Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim-de -infância*. (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Acedido em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12409/1/Tese.pdf>

Leite, A. (2005). *Crescimento e desenvolvimento infantil*. Fortaleza: Secretaria de saúde. Fundação Calouste Gulbenkian.

Marchão; Bento (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i. Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Marconi, M. & Lakatos, E. (2002) *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. Atlas.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*.

Martins, G. (1991). *Escola de cidadãos*. Fragmentos.

Martins, M.; Mogorro, M. (2010). *Educação para a cidadania no século XXI*. Revista Iberoamericana de Educación, 185-198. Acedido em: <http://www.rieoei.org/rie53a08.pdf>.

Miles, M.; Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação PréEscolar*.
Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Moraes, R.; Galiazzi, M. (2011). *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí.

Nogueira, C.; Silva, I. (2001). *Cidadania – construção de novas práticas em contexto educativo*. Edições ASA.

O'shea, K. (2003). *Educação para a cidadania democrática 2001-2004*. Desenvolver uma compreensão partilhada. Glossário de termos de educação para a cidadania democrática. Estrasburgo: Conselho da Europa (documento policopiado).

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Temple Smith.

Ollangnier, E. (2014). *Femmes et défis pour la formation des adultes. Un regard critique non-conformiste*. L'Harmattan.

Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.

Pinto, T. (2010). Género e educação: por uma educação de qualidade. In Pinto, T. et al. *Guião de Educação e Género e Cidadania – 3º Ciclo*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Pinto, T.; Henriques, F. (1999). *Coeducação e Igualdade de Oportunidades. Cadernos Coeducação*. Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres.

Raposo, N. A. V. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra Editora, Limitada.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância: marcas de identidade*. Instituto Piaget.

Roldão, M^a do C. (1999). *Cidadania e currículo*. Inovação, Lisboa.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Scott, J. W. (2008). “Género: uma categoria útil de análise histórica”, in Crespo, A.I et al. (org.). *Variações sobre Sexo e Género*. Livros Horizonte.

Silva, A., d. & Vasconcelos, T. (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

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

Silvestre, T. (2008). *Somos Diferentes Somos Iguais: Diversidade, Cidadania e Educação*. Rainho & Neves, Lda.

Soares, C., C. (2012). *Género, Afectos e Poderes – Representações Sociais em Crianças do Ensino Básico*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte, Lda.

Souza, S. J.; Castro, L. R. (2008). *Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e género discursivo*. Cortez Editora.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

2. Anexos

Anexo 1 - Notas de Campo

Quadro 15- notas de campo dia 10 de fevereiro de 2020

Dia	Descrição
10 de fevereiro	<p>As crianças brincam livremente pela sala, distribuindo-se pelos diferentes cantinhos.</p> <p>Um grupo de rapazes ocupa o cantinho da garagem e dos legos. As meninas brincam todas juntas na casinha com a exceção de uma menina que anda sempre com um menino a circular pelos diferentes cantinhos.</p> <p>O cantinho do computador é ocupado por dois meninos que cooperam um com outro no jogo que estão a fazer (jogo didático).</p> <p>A educadora chama dois meninos para o cantinho da pintura que se encontrava vazio. As crianças revelam estar muito implicadas ao fazer a tarefa que a educadora propôs.</p> <p>Outro grupo de 3 crianças faz recortes e colagens de um catálogo de uma loja de brinquedos com a nossa ajuda. Mostram-se muito entusiasmados e felizes com a nossa presença e ajuda nas tarefas.</p> <p>Nesta atividade de colagem e recorte, uma das crianças recorta brinquedos e seleciona apenas os que são apresentados na secção de brinquedos dedicados a meninos. Perante esta atitude decido questioná-lo sobre o porquê da sua escolha:</p> <p>E- Esses Brinquedos são todos para meninos?</p> <p>M – Sim, não vês?</p> <p>E- Porquê achas isso?</p> <p>M- Porque as meninas não brincam com carros nem com motas</p> <p>E- E porque não recortas um nenuco e colas na tua folha?</p> <p>M- Porque os meninos não brincam com nenucos.</p> <p>A mesa grande é ocupada por outro grupo de crianças que se dedica à criação de bonecos feitos de plasticina.</p>

A pedido da educadora as crianças reúnem-se na manta para a primeira dinâmica do dia em grande grupo. A criança tem a liberdade de escolher o lugar onde se querem sentar;

Verificamos que os meninos se sentam ao pé dos meninos com quem estavam a brincar nos cantinhos, e as meninas ao pé das meninas, novamente com a exceção das duas crianças (1 menino e 1 menina) que continuam juntos.

- A educadora conversa com as crianças que se mostram muito interessadas e participam ativamente na conversa proporcionando diálogos muito criativos com exceção de algumas crianças que revelam ser mais tímida e com mais dificuldade para se expressarem em grande grupo.

No geral, as crianças são participativas e mostram entusiasmo em contar as suas aventuras do fim de semana.

Ao longo da conversa o R. começa a ficar bastante agitado e em certa altura abandona a manta e circula pela sala.

Na parte final da reunião em grande grupo, começa a haver mais agitação e as crianças parecem estar menos implicadas.

Após o almoço as crianças brincam no exterior. Os grupos de brincadeira formados no interior são praticamente os mesmos na parte exterior.

As meninas brincam com alguns brinquedos que trazem de casa (gatinhos de peluche). Os meninos jogam futebol com crianças da outra sala de pré-escolar, fazem corridas de triciclos ou jogam à apanhada.

A C. mostrou interesse em jogar futebol, mas não tomava iniciativa de se incluir no grupo de meninos que estavam a jogar. Questionando a criança:

E- Queres jogar futebol com os meninos?

C-Quero, mas os meninos não vão deixar.

Ao questionar o grupo de crianças que jogavam futebol:

E: A C. pode jogar futebol com vocês?

	<p>J: Não, ela não sabe jogar.</p> <p>E: Como sabes isso?</p> <p>J: Porque as meninas não jogam futebol</p> <p>S: Porquê não tem força e não sabem jogar.</p>
--	---

Quadro 16- notas de campo dia 11 de fevereiro de 2020

Dia	Descrição
11 de fevereiro	<p>As crianças brincam livremente pelos cantinhos. Os grupos mantêm-se no geral, iguais aos do dia anterior. O E. vem ter connosco e pergunta-nos se queremos fazer um jogo com ele.</p> <p>A G. vai para o cantinho da garagem fazer uma construção e legos com o S. Na mesa de recortes e colagens está um grupo de meninas e meninos. O M. não quer partilhar a tesoura com a L. que lhe pediu emprestada. Gera-se alguma confusão na mesa com as duas crianças, mas a educadora intervém rapidamente e procura conversar com as crianças envolvidas que conseguem resolver o conflito e partilhar o material.</p> <p>Reunidos na manta para a reunião em grande grupo, a educadora conversa com as crianças e pede para mostrarem alguns trabalhos que estiveram a fazer anteriormente (colagens e construções de legos.).</p> <p>A G. e o S. mostraram aos colegas a construção de legos que fizeram e explicam para que serve.</p> <p>Os colegas revelam estar muito implicados e curiosos com a construção que foi feita e fazem algumas perguntas. Segundo eles a construção era uma máquina de gelados.</p> <p>As duas crianças envolvidas, mostraram um grande sentido de cooperação quer na execução da construção, quer na partilha de informações com o restante grupo.</p>

O intervalo no exterior decorreu de forma semelhante ao do dia anterior. As crianças mantêm no geral os mesmos grupos e o mesmo tipo de brincadeiras.

As crianças revelam ter um elevado sentido de exploração, não se limitando apenas a brincar com os brinquedos tradicionais.

As brincadeiras com as crianças da outra sala continuam no geral a ser feitas entre meninos com meninos e meninas com meninas.

Propusemos a algumas crianças fazer um jogo com uma bola. Rapidamente suscitamos a curiosidade de outras crianças que se quiseram juntar ao grupo.

Durante o jogo, a bola deveria ser passada sempre para um colega diferente. No entanto, tivemos de fazer algumas interrupções porque a bola estava a ser passada muitas vezes para as mesmas crianças, fruto da relação de proximidade que mantem entre elas.

Ao longo do jogo e após as interrupções, as crianças conseguiram fazer o que foi pedido e a bola circulou por todas as crianças que participaram no jogo. (meninos e meninas).

Dia	Descrição
12 de fevereiro	<p>As crianças brincam livremente pelos cantinhos temáticos. O A. e o M. que estão na mesa dos recortes e colagem disputam a mesma revista. A educadora tem de intervir a resolver o conflito.</p> <p>Na mesa dos desenhos as crianças demonstram muito implicadas no seu trabalho.</p> <p>O X. circula por todos os cantinhos sem se manter muito tempo em cada um. Revela um grau de implicação muito baixo.</p> <p>O nível de ruído da sala é considerado elevado e rapidamente a educadora pede que as crianças não gritem e falem de forma mais calma.</p> <p>Depois do intervalo da manhã a educadora distribui instrumentos musicais pelas crianças. Todos ficam satisfeitos e entusiasmados com os instrumentos que lhes foram atribuídos. A educadora dá indicações de como usar os instrumentos e em determinado momento o devem fazer.</p> <p>Inicialmente cada uma toca o seu instrumento. De seguida tocam apenas as crianças que tem os instrumentos iguais e por fim os instrumentos todos misturados como se fossem uma orquestra.</p> <p>Ao longo desta atividade as crianças mostraram-se empenhadas e entusiasmadas naquilo que estavam a fazer, respeitando as indicações que eram dadas pela educadora. Todos participaram ativamente.</p> <p>A parte da tarde decorreu sem nenhum episódio relevante, contemplando as dinâmicas dos dias anteriores.</p>

Dia	Descrição
17 de fevereiro	<p>As crianças brincam livremente pelos cantinhos temáticos.</p> <p>Na casinha estavam 3 meninas representando os papéis sociais de mãe e filhas. A mãe cozinhava e servia as filhas que estavam sentadas à mesa. As filhas pediam à mãe o que queriam comer e esta preparava as refeições. As crianças iam trocando de papéis. Depois da refeição as crianças mudaram-se para a cama onde estiveram a vestir um nenuco e a adormecê-lo.</p> <p>Durante as brincadeiras as crianças interagem todas entre si, no entanto, a criança que desempenhava o papel de mãe tinha sempre um papel de liderança. Foi possível observar que nestas brincadeiras nunca foi simulado nenhum comportamento social masculino.</p> <p>Devido às condições meteorológicas desfavoráveis, as crianças tiveram de permanecer dentro da sala o que fez com que ficassem mais agitadas.</p> <p>Dois meninos brincavam sozinhos no cantinho da garagem, sem interagirem com as meninas que brincavam ao lado no cantinho da cozinha. Enquanto brincavam, os meninos combinavam a brincadeira, retiravam os carros e algumas peças de uma caixa, construíram uma pista e andaram com os carrinhos nela, fazendo corridas. As crianças estiveram sempre muito implicadas nas suas brincadeiras, não se preocupando, se distraíndo com as brincadeiras das outras crianças, mesmo existindo algum ruído na sala.</p> <p>Algumas crianças pintaram os fatos de carnaval com a ajuda da auxiliar da sala. Enquanto o faziam estiveram muito implicadas.</p> <p>Mais uma vez, apesar da liberdade de escolha dos cantinhos, verificamos que os meninos se distribuíram pelo cantinho da garagem, das construções, do computador e dos jogos. Já as meninas foram para a casinha e para a mesa do desenho e plasticina.</p>

Quadro 19- notas de campo dia 18 de fevereiro de 2020

Dia	Descrição
18 de fevereiro	<p>As crianças brincam livremente pelos cantinhos.</p> <p>Na zona da cozinha um grupo de 3 meninas e 1 menino brincavam como se estivessem num restaurante. Uma das meninas atribuiu os papéis que cada um deveria desempenhar. Uma era a cozinheira, outra a empregada e outra a cliente. Ao menino foi atribuído o papel de cliente, mas este pediu para ser um gato, não querendo desempenhar um papel masculino ou feminino. Ao questionarmos a criança sobre o porquê de não querer desempenhar o papel de cliente, este respondeu que era uma “seca” estar sentado e que preferia ser um gato. Ao longo da brincadeira a menina que ficou com o papel de cliente, ia dando comida ao gato que andava sempre à roda da mesa.</p> <p>Nos restantes cantinhos as crianças mostram-se implicadas naquilo que estavam a fazer com exceção de duas crianças que não conseguiram permanecer no mesmo cantinho e que tentavam destabilizar as restantes crianças.</p>

Quadro 20 - notas de campo dia 19 de fevereiro de 2020

Dia	Descrição
19 de fevereiro	<p>As crianças, sentadas na manta, visualizaram a História “O Lobo que queria ter uma namorada” no computador. No fim da história, a educadora colocou algumas perguntas sobre o vídeo e as crianças responderam de forma participativa, e dando opiniões próprias.</p> <p>Depois de almoço, a educadora pediu às crianças que fizessem um desenho sobre a história que foi apresentada na parte da manhã. Todos participaram e fizeram desenhos muito criativos. a educadora elogiou o trabalho das crianças.</p> <p>Durante o processo de criação dos desenhos, uma criança do sexo masculino pediu um lápis de cor azul para pintar a camisola do Lobo a um colega. Como o lápis estava a ser usado a criança sugeriu que usasse um lápis de outra cor, mas o menino afirmou que queria mesmo aquela cor e que não podia ser outra.</p>

Dia	Descrição
2 de março	<p>As crianças brincaram livremente pelos cantinhos temáticos.</p> <p>Um grupo de meninos escolheu algumas roupas e adereços que estão à disposição sempre que as queiram usar. Existem fatos de princesas, batas, saias, calças, gravatas, vestidos, perucas, etc.</p> <p>Após escolherem os fatos e adereços, os meninos fizeram uma pequena dramatização entre eles, desempenhando o papel de médico, palhaço e cozinheiro.</p> <p>Apesar de terem à disposição saias, vestidos, lenços e outros adereços caracteristicamente associados ao sexo feminino, nenhum dos meninos optou por os escolher.</p> <p>Na mesa da plasticina um grupo de meninos e meninas fez “biscoitos” que posteriormente foram “vendidos” por duas crianças. As cooperaram entre si, partilhando os acessórios uns com os outros de forma tranquila e organizada determinado quem fazia e quem vendia.</p> <p>Depois de almoço, na parte exterior, um grupo de crianças brincava às mães e aos pais. Um menino perguntou se podia brincar com elas. Uma das meninas afirmou que só podia brincar com elas se fosse o cão e fizesse o que elas mandavam.</p> <p>O menino questionou se podia ser o pai ao que uma menina lhe respondeu que não porque se fosse o pai tinha de ir trabalhar e não podia ficar em casa.</p>

Quadro 22 - notas de campo dia 3 de março de 2020

Dia	Descrição
3 de março	<p>As crianças brincaram livremente pelos cantinhos temáticos.</p> <p>Em grande grupo, sentados na manta, a educadora leu uma história para as crianças que escutaram com muita atenção. No fim da história a educadora colocou algumas questões às crianças que participaram de forma ativa e responderam corretamente, o que demonstrou que estiverem com a atenção e implicadas durante a leitura da história.</p> <p>Duas crianças começaram a ficar muito agitas e saíram da manta antes de a educadora terminar a reunião de grande grupo. Uma das crianças deitou-se no sofá e fez uma birra após a educadora lhe pedir para voltar para a manta.</p> <p>Depois de almoço a educador) para o guarda-roupa da sala.</p> <p>As crianças no geral ficaram muito entusiasmadas e quase todas mostraram interesse em experimentá-las.</p> <p>A educadora escolheu um menino e uma menina para vestirem os fatos.</p> <p>As crianças que vestiram os fatos quiseram mostrar ao restante grupo como ficavam com eles e imitaram o comportamento de ovelhas.</p>

Quadro 23 - notas de campo dia 4 de março de 2020

Dia	Descrição
4 de março	<p>As crianças brincaram livremente pelos cantinhos.</p> <p>Na mesa dos desenhos, uma menina desenhou a sua família. Ao ser questionada se podia desenhar o irmão com uma saia, a menina respondeu que não porque os meninos não usam saia.</p> <p>Após a hora de almoço, as crianças jogaram ao jogo do Barra ao Lenço. As equipas foram formadas através da atribuição de um número a cada criança. Uma das equipas ficou com 4 meninas e a outra com 2. A certa altura a equipa da qual faziam parte as 4 meninas estava a perder e um menino afirmou que a culpa de estarem a perder era porque tinham mais meninas na equipa.</p>

Anexo 2 - Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Introdução

O presente guião de entrevista é parte integrante do Relatório de Estágio referente à Prática Pedagógica Supervisionada, apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Paula Santos.

O principal objetivo deste estudo é perceber de que forma as questões da Igualdade de Género se manifestam nas crianças em idade Pré-Escolar no contexto X.

As informações recolhidas são estritamente confidenciais, o seu teor usado apenas no contexto do presente trabalho académico.

Agradecemos que responda com sinceridade, a sua opinião é muito relevante.

Problema de estudo: Como promover a cidadania e a igualdade / equidade de género, num contexto de Educação de Infância, para uma construção harmoniosa do cidadão pré-escolar?

Questões

1. Enquanto educadora, considera relevante estabelecer como objetivo, promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que manifestem a igualdade de género?
2. Na sala de atividades existem vários cantinhos temáticos que visam promover a aprendizagem em diversos domínios. Considera haver diferença entre as preferências das crianças do sexo masculino e as preferências das crianças do sexo feminino, no que concerne aos espaços disponíveis?

3. Considera que, neste grupo de crianças, se manifestam já comportamentos diferenciados de acordo com o género?
4. Em caso positivo, identifica diferenças nessas manifestações – mais ou menos acentuadas -, consoante as crianças do sexo masculino ou do sexo feminino?
5. Durante a nossa curta permanência no contexto (encurtada devido à Pandemia provocada pelo COVID-19), acreditamos ter presenciado comportamentos das crianças evidenciando discriminação consoante o género. Se e quando confrontada com esse tipo de comportamentos, que postura costuma adotar?
6. Costuma implementar atividades pedagógicas que promovam a igualdade de género? Quais?

Obrigada pela sua participação!

Anexo 3 - Entrevista – Respostas da Educadora Cooperante

1. Enquanto educadora, considera relevante estabelecer como objetivo, promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que manifestem a igualdade de género?

Considero muito importante o desenvolvimento desta temática junto de crianças da Educação Pré-Escolar

2. Na sala de atividades existem vários cantinhos temáticos que visam promover a aprendizagem em diversos domínios. Considera haver diferença entre as preferências das crianças do sexo masculino e as preferências das crianças do sexo feminino, no que concerne aos espaços disponíveis?

Relativamente aos espaços disponíveis pretende-se que os mesmos sejam utilizados por todos, mas também se verifica que nas salas onde há predominância de crianças do sexo masculino, como foi o caso do grupo em apreço, os rapazes brincam todos juntos e as raparigas também juntas e esporadicamente se juntam nas brincadeiras.

3. Considera que, neste grupo de crianças, se manifestam já comportamentos diferenciados de acordo com o género?

Julgo que dos 3 aos 5/6 anos as crianças não têm noção de género adquirida, pelo que intencionalmente é importante abordar a temática.

4. Em caso positivo, identifica diferenças nessas manifestações – mais ou menos acentuadas -, consoante as crianças do sexo masculino ou do sexo feminino?

Algumas crianças do sexo masculino mais velhas é que se manifestam relativamente ao género. Por exemplo, já presenciei o seguinte discurso “o que estou a fazer/brincar é só para meninos e ela não pode brincar connosco.”

5. Durante a nossa curta permanência no contexto (encurtada devido à Pandemia provocada pelo COVID-19), acreditamos ter presenciado comportamentos das crianças evidenciando discriminação consoante o género. Se e quando confrontada com esse tipo de comportamentos, que postura costuma adotar?

Diálogo com as crianças, no momento, referindo que tal não pode acontecer.

6. Costuma implementar atividades pedagógicas que promovam a igualdade de género? Quais?

Trabalho frequentemente a temática apelando ao espírito de grupo e de equipa.

Brincar é de todos e para todos independentemente das questões de género.

Obrigada pela sua participação!

Anexo 4 – Ficha 1g SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças).

Crianças	Nível geral de bem-estar (continuum de 1 a 5)	Nível geral de implicação (continuum de 1 a 5)	Comentários
C1	4	4	A criança revela níveis de implicação elevados quer nas atividades propostas, quer nas brincadeiras. É curioso e criativo.
C2	4	4	É criativo. Demonstra ter um nível de implicação significativo. Não é uma criança muito sociável e comunicativa.
C3	3	3	Encontra-se por momentos mentalmente ausente. A área onde revela um maior nível de implicação é a da garagem/construções.
C4	4	4	Apesar de ser uma das crianças mais novas da sala, demonstra segurança e bem-estar, implicando-se em todas as atividades propostas. Durante o período de brincar livre há um interesse pelas atividades de construção e puzzles. Não é uma criança muito sociável.
C5	4	4	A Criança aparenta níveis de bem-estar e implicação elevados. Tem um lado criativo muito desenvolvido.
C6	3	3	A Criança revela algumas dificuldades em gerir a frustração. É importante frisar que a criança tem demonstrado momentos em que evita a agressão na resolução de conflitos. A sua implicação e bem-estar são condicionados pelos momentos constantes de frustração e birras.
C7	4	4	A criança demonstra pouca confiança na comunicação com as educadoras estagiárias e colegas. Em alguns momentos específicos de partilha em grande grupo (apresentação de construção), conseguia exprimir-se. Relativamente à implicação no domínio da expressão plástica, demonstra intensa atividade mental e a sua criatividade é estimulada.
C8	4	4	É uma criança curiosa e comunicativa. Implica-se nas atividades e brincadeiras em que participa.
C9	4	4	Os níveis de bem-estar e implicação da criança são elevados. É afetuoso e curioso.
C10	4	4	Por vezes tem alguma dificuldade de aceitar o que lhe dizem. Não é uma criança muito sociável.
C11	4	4	A criança manteve o interesse e empenho já referidos.
C12	4	4	Aceita as atividades propostas de forma entusiástica. Apesar das circunstâncias familiares, a criança consegue criar laços afetivos com as estagiárias, com a educadora e colegas (bem-estar).
C13	2	2	No que diz respeito ao nível de implicação, demonstra momentos de desconcentração e a

			atividade é constantemente interrompida. É afetuoso e perspicaz.
C14	4	4	A criança necessita trabalhar a resolução de problemas, pelo incentivo do diálogo. No que diz respeito à implicação demonstra níveis elevados. É uma criança muito curiosa e exploradora.
C15	3	3	Tem necessidade de descansar, uma vez que, afeta a sua relação com os outros e os níveis de implicação e bem-estar. O desenho, a música, puzzles são as atividades em que regista aumento da implicação. É perspicaz.
C16	4	4	Existem períodos de ausência e desinteresse. A atividade que suscitava maior interesse é a do recorte e colagem. Demonstra curiosidade.
C17	4	4	Denota curiosidade e interesse nas atividades propostas, existem apenas pequenos momentos em que perde o foco. É confiante, comunicativo e disponível.
C18	4	4	A sua curiosidade e interesse evidenciaram-se. Por vezes tem comportamentos agressivos.
C19	4	4	Apresenta alguma falta de segurança e confiança. No entanto indica vontade em se superar. Após a conquista sente-se feliz e realizado. Demonstra alguma irritabilidade com os colegas em alguns momentos, principalmente nas brincadeiras.
C20	4	4	Após o período de adaptação a criança mudou o seu comportamento. Demonstrando-se cada vez mais receptiva às atividades propostas e criando laços afetivos com adulto e com restantes crianças.
C21	4	4	É uma criança tímida, retraída, mas muito afetuosa.
C22	3	3	As atividades ao ar-livre e as construções são as suas escolhas de eleição. Quando solicitada a sua ajuda, é prestável e disponível.

Anexo 5 – Ficha 2g SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças)

Análise e reflexão em torno do grupo e contexto (fase 2)

1. Análise do grupo
<p>O que me agrada:</p> <p>O grupo em questão, é um grupo heterogéneo, composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Apesar desta disparidade de idades, as crianças demonstram ser muito ativas e participativas nas atividades e nos diálogos proporcionados pela educadora. Mantém uma relação de proximidade e de respeito pela educadora e pela auxiliar, tem uma noção clara das rotinas diárias, e conseguem cooperar nas tarefas propostas.</p> <p>Na generalidade o grupo revela ter elevados níveis de implicação e de bem-estar.</p>
<p>O que me preocupa:</p> <p>O que mais nos preocupa em relação a este grupo de crianças, são as frequentes manifestações de comportamentos egocêntricos na partilha de brinquedos e de materiais, e a dificuldade em cooperar, especialmente com crianças do sexo oposto. Assim como, o facto de serem na maioria das vezes, as mesmas crianças a adotá-los.</p> <p>Por vezes, não são cumpridas algumas regras, tais como o excesso de barulho, visto que a forma como as crianças comunicam, a gritar, releva ser algo preocupante, uma vez que demonstram não saber comunicar de uma forma harmoniosa.</p> <p>Neste campo, importa ainda destacar o comportamento de uma das crianças que se encontra constantemente agitada, que perturba as outras crianças e que revela níveis de implicação muito baixos. Esta criança revela ter alguns problemas no desenvolvimento da linguagem, não se conseguindo expressar. Sempre que é contrariado assume comportamentos agressivos e não consegue respeitar as ordens dos adultos.</p>

1. Análise do contexto	
Oferta educativa	
<p>O que me agrada</p> <p>O contexto educativo observado, é apelativo e diversificado. Destacamos a variedade de materiais disponíveis, nomeadamente, de jogos educativos, brinquedos, material de escrita (marcadores; lápis de cor, folhas, tesouras, colas, etc. Possui cantinhos diversificados e bem estruturados, contendo áreas mais sossegadas e áreas mais agitadas.</p> <p>No entanto, o espaço interior não é muito amplo, o que condicionada o movimento das crianças e dos adultos. Contudo, apesar da pequena dimensão, possuiu uma suficiente luminosidade natural.</p> <p>As crianças têm total liberdade na escolha das brincadeiras e dos cantinhos que desejam frequentar.</p> <p>Relativamente ao espaço exterior, destacamos a sua dimensão e a variedade de superfícies e de experiências que podem proporcionar (terra, relva, materiais de exploração, etc) e a existência de equipamentos que contribuem para a motricidade global tais como triciclos, bolas ou pneus.</p> <p>De um modo geral, o espaço é aconchegante e as crianças sentem-se à vontade.</p>	<p>O que me preocupa</p> <p>Relativamente ao espaço interior, consideramos que este apresenta reduzidas dimensões, o que por vezes, condiciona as brincadeiras e as atividades que se realizam. No que diz respeito ao espaço exterior, apesar de ser um espaço de grande dimensão, poderia estar melhor organizado, e que permitisse uma maior variedade de experiências, diferentes tipo de jogos e desafios desenvolvimentais.</p>
Espaço para iniciativa	
<p>O que me agrada</p> <p>O espaço propicia a livre iniciativa das crianças, uma vez que estas tem possibilidade de escolha, quer pela área, quer pela atividade que pretendem desenvolver. Assim, os espaços da sala são utilizados e explorados em vários momentos do dia através de brincadeiras livres e criadas pelas crianças que dessa forma desenvolvem a sua autonomia e uma exploração ativa do mundo, de formas únicas e individualizadas.</p> <p>Outro potencializador de autonomia, são os armários à altura das crianças que sempre que querem brincar com alguma coisa, ou ter acesso a algum material, conseguem fazê-lo autonomamente.</p> <p>A planificação das atividades é feita pela educadora, sem a participação das crianças. No entanto, as opiniões das crianças são escutadas e aproveitadas sempre que sejam pertinentes.</p>	<p>O que me preocupa</p> <p>A maior preocupação neste campo, é a falta de autonomia na resolução de conflitos que, passam quase sempre por agressões físicas birras ou choro. A maioria das crianças não consegue solucionar os seus problemas, sem que seja necessário a intervenção de um adulto.</p> <p>Outra preocupação remete para a falta de autonomia de algumas crianças na altura de arrumar os jogos/brinquedos quando lhes é pedido, assim como a falta de interação entre crianças de sexo oposto.</p>

<p>A Promoção de momentos de discussão e de partilha de ideias em grande grupo, incentivando as crianças a expressarem-se e a dar a sua opinião é outra das coisas que valorizamos.</p>	
<p>Organização</p>	
<p>O que me agrada</p> <p>As rotinas diárias estão bem organizadas e tem em consideração as necessidades de todas as crianças. Os momentos de intervenção são adequados e bem estruturados. O grupo não faz sestas diárias, mas sempre que seja necessário tem uma cama para dormir. A valorização do brincar essencialmente no espaço exterior, ao ar livre, é algo que nos agrada e consideramos importante para o desenvolvimento das crianças. As brincadeiras ocupam uma parte substancial do dia, mas no tempo restante há uma variedade de atividades, normalmente dirigidas pelo adulto. Relativamente ao acolhimento, as crianças são recebidas individualmente e cada uma escolhe a forma como quer cumprimentar a educadora (dança; abraço; high five). Normalmente, existe uma sequência temporal de acontecimentos que contempla três momentos de reunião em grande grupo com a duração média de trinta minutos.</p>	<p>O que me preocupa</p> <p>O facto de as crianças não fazerem uma sesta depois do almoço, por vezes, repercute-se nas suas ações e atitudes. Algumas crianças ficam mais birrentas e conflituosas.</p>
<p>Clima de grupo</p>	
<p>O que me agrada</p> <p>As crianças mais velhas conseguem interagir e partilhar com as crianças mais novas. Quanto aos adultos, escutam e ajudam as crianças a desenvolver competências sociais apropriadas na interação com outras crianças, incentivando-as a conversarem sobre os conflitos em vez de se agredirem. Consideramos que a educadora potencializa oportunidades de trabalho conjunto entre crianças com vista à realização de projetos comuns. A relação entre as crianças/educadora é harmoniosa e afetuosa. A confiança das crianças depositada na educadora é notória.</p>	<p>O que me preocupa</p> <p>O que mais nos preocupa é a interação negativa entre as crianças, que se manifesta através de disputas, lutas e empurrões que são usados de forma constante na resolução de conflitos e a ausência de brincadeiras de forma espontânea com crianças do sexo oposto, predominando as brincadeiras /rapariga/rapariga e rapazes/rapazes. Por vezes, os níveis de ruído são demasiado altos porque algumas crianças ainda não conseguem falar calmamente sem gritar.</p>
<p>'Estilo' do aluno estagiário</p>	
<p>O que me agrada</p> <p>No geral, há uma relação harmoniosa entre crianças e estagiárias;</p>	<p>O que me preocupa</p> <p>A questão da violência na resolução dos conflitos torna-se algo difícil de contornar quando as crianças não percebem que a</p>

<p>É feito um esforço no sentido de atender e compreender os sentimentos e as necessidades de cada criança e, acima de tudo, valorizá-las.</p> <p>Procuramos aumentar a implicação das crianças através das atividades que realizamos e dar a oportunidade a todas as crianças para se expressarem.</p> <p>Tentamos estar recetivas às ideias e interesses das crianças, adequando as atividades com objetivo de lhes proporcionar o maior bem-estar e implicação.</p>	<p>violência não é forma de resolver os problemas e insistem em fazê-lo.</p> <p>O facto de algumas crianças não saberem esperar pela sua vez para falar, e falarem ao mesmo tempo que os outros é algo que nos causa também, alguma preocupação.</p>
--	--

<p>3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância:</p>	
<p>Aspetos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer pinturas e desenhos - Correr no recreio; - Brincar com os amigos; - Fazer jogos no computador; - Aprender coisas novas; - Estar em paz; - Jogar futebol; - Brincar na casinha 	<p>Aspetos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando gozam comigo; - Quando me batem; - Barulho; - Desarrumação - Gritos; - Ler livros - Barulho das obras;
<p>Interesses ou desejos referidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um parque com uma casinha e uma tenda; - Menos barulho; - Que não atirem coisas pelo ar; - Piscina; - Mais brinquedos; - Ter muitos amigos; - Parque de skate; - Carros; - Fato de palhaço; 	

- Um recreio gigante;

Anexo 6 – Ficha 3g SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças)

Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao contexto (fase 3)

	1. Objetivos de mudança:	2. Iniciativas ou ações a desenvolver:	3. Avaliação da implementação das iniciativas
Oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecer o espaço exterior; - Enriquecer a área de jogos; - Identificação dos cantinhos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Levar para o exterior cordas, arcos, bolas, tenda, troncos de árvore, etc. - Disponibilizar materiais que tendem a ser direcionados para um tipo de género; - Etiquetar os respetivos cantinhos e os objetos; 	
Clima de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer as relações de escuta entreajuda, respeito e cooperação entre as crianças; - Diminuir o ruído; - Potencializar interações entre crianças do sexo oposto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar na resolução de conflitos através de histórias; - Utilização de música de fundo durante o tempo de brincar; - Apresentar atividades que favoreçam a interação entre rapazes e raparigas; 	
Espaço para iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar os níveis de colaboração e interesse nas atividades; - Promover a responsabilidade das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar atividades/projetos de grupo que vão ao encontro dos interesses das crianças em que seja essencial a colaboração de todos - Responsabilizar as crianças pelos seus comportamentos, dialogando com estas e ajustando as regras 	

Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar momentos mais calmos e tranquilos após o almoço 	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre que possível, proporcionar momentos de tranquilidade para as crianças nomeadamente, sextas ou exercícios de relaxamento 	
'Estilo' do aluno estagiário	<ul style="list-style-type: none"> - Observar os comportamentos positivos das crianças e valorizá-los; - Promoção da autonomia na gestão de conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar a nossa atenção sempre que necessário; -Estar atento aos comportamentos das crianças e em caso de conflito intervir só se necessário; -pensar antes de intervir 	

